العدالة المدرسية المدركة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم

إعداد

رحمه عبدالحافظ أحمد أحمد

المشرف

الدكتور أحمد فلاح العلوان

أستاذ مشارك

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء- الأردن

١٣/آذار/٢٠١٤

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ " العدالة المدرسية المدركة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم"، وأجيزت بتاريخ: 2014/3/13

قرار لجنة المناقشة

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـــــــع
الدكتور: أحمد فلاح العلوان، رئيساً أستاذ مشارك، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور: أيمن أحمد العمري، عضواً أستاذ مشارك، الإدارة التربوية الجامعة الهاشمية	....
الدكتورة: رندة علي المحاسنة، عضواً أستاذ مشارك، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الأستاذ الدكتور: فؤاد طه طلافحه، عضواً أستاذ، علم النفس التربوي جامعة مؤته	....

الإهداء

إلى منارة العلم والإمام المصطفى

إلى سيد الخلق رسولنا الكريم

. . . . محمد صلى الله عليه وسلم

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء

إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها

. . . . والدتي الغالية

إلى من سعى وشقي لأنعم بالراحة والهناء

إلى الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر

. . . . والدي الغالي رحمه الله

إلى من حبهم يجري في عروقي ويبهج بهم فؤادي

. . . . . . زوجي الغالي

. . . . . .ابنائي يمنى ، اشرف ، عبدالرحمن

إلى سندي وعزوتي أسود الأرض . . . . . .إخوتي ، أحمد ، همام، إسلام

إلى من علموني حروفا من ذهب وكلمات من درر

إلى من صاغوا من علمهم حروفا ومن فكرهم منارة تنير لي مسيرة العلم

. . . . أساتذتي الكرام

شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين على ما منحني من طاقة وصبر، وما وهبني من هدي وتوفيق لإنجاز هذه الرسالة، والصلاة والسلام على معلم البشرية أجمعين محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين .

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان، وخالص التقدير للدكتور الفاضل أحمد فلاح العلوان، الذي تفضل بالإشراف على رسالتي، وتحمل جهداً وعناءاً مدة إشرافه للرسالة. وأتوجه بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة، الذين شرفوني بقبول مناقشة الرسالة، وإبداء الملاحظات والإقتراحات القيمة التي من شأنها إثراء الرسالة، فجزاهم الله كل خير .

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

العدالة المدرسية المدركة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم

إعداد

رحمه عبدالحافظ أحمد أحمد

المشرف

الدكتور أحمد فلاح العلوان

أستاذ مشارك

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الزرقاء الاولى. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً وطالبة؛ بواقع (٢٥٠) طالباً، و(٢٥٠) طالبة، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز الذي طورته (رابعه،٢٠١١)، ومقياس العدالة المدرسية الذي تم تطويره لغايات هذه الدراسة.ولتحليل البيانات تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، ومعامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين العدالة المدرسية ودافعية الإنجاز.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية جاء بشكل عام بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أنَّ مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة جاء بشكل عام بدرجة عالية. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور. بالاضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائياً في مستوى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية تعزى لمتغير التحصيل لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل المتوسط. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية ودافعية الإنجاز لديهم. كما بينت النتائج القدرة التنبؤية لدافعية الإنجاز من خلال إدراك الطلبة لمفهوم العدالة المدرسية.

وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين ومديري المدارس حول موضوع العدالة المدرسية لما لهذا الموضوع من آثار حاسمة في اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة والمواد الدراسية بشكل عام.

الفصل الاول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يشكل أي تحديث للنمطية المتبعة في الإصلاحات التربوية محوراً رئيساً للمهمة التربوية، التي تنعكس إيجاباً على الأداء المدرسي في الوصول إلى مستوى مرتفع من التحصيل العلمي للطلبة ومن الدافعية نحو التعلم. ولقد أبرزت الأدبيات النفسية في المجالِ التربوي في الآونة الأخيرة الدور المهم الذي تؤديه العدالة المدرسية (School Fairness) في دافعية الطلبة ومستوى تحصيلهم، إذ أن العدالة المدرسية ترتبط مباشرة بسلوكيات المعلم والمدير؛ الأمر الذي ينعكس بالضرورة على مستوى الإنجاز لدى الطالب في المدرسة(McGrath, 2011) .

ويقصد بالعدالة المدرسية ذلك المناخ السائد الذي يشعر فيه الطالب بالرضا والمساواة في التعامل داخل البيئة المدرسية. ويرى بينج وبينج وبينج (Peng, Peng, and Peng,2009) أن العدالة المدرسية تمثل عاملاً رئيسياً يؤثر على درجة إنتماءِ الطلبة للمدرسة، وكما تتشكل من مجموعة السلوكيات المتبعة من قبل الإدارة المدرسية، والمعلمين والتي تؤثر إيجاباً أو سلباً على سلوكياتِ الطلبة، وتحدد درجة إنتمائهم للمدرسة والعاملين فيها والرغبة في التعلم.

ويشير ليو (Leu, 2004) أن العدالة المدرسية تشكل العامل الحقيقي الذي يجب النظر إليه بوصفه يمثل الدافع لدى الطلبة نحو الإبداع. ويرى علاونة وأبو غزال (٢٠٠٧) أن العدالة المدرسية تقترن بإنسانية الإنسان، وقدرته على الإنجاز، إذا ما توافرت لديه أجواء العدالة. وقد أثبتت دراسة باكر وسيارا وفاريي (Baker, Sciarra and Farrie., 2012) وجود علاقة بين وعي الطلبة لمفهوم العدالة وتحصيلهم الأكاديمي. ويرى ليهر (Lehr, 2004) أن عدم إحترام الطلبة من قبل المعلم وسخريته منهم، وتكرار معاقبتهم دون مبرر، وتذبذب المعلمين في المعاملة،

والتفرقة في المعاملة بين الطلبة تؤدي إلى إنخفاض مستوى الدافعية وتدني الرغبة في الإنجاز والإندماج مع الجماعة داخل الغرفة الصفية.

وقد أشار برونوري وبيراغني وسيرلينج (Brunori, Peragine and Serlenga, 2010) في دراستهم عن أسبابِ تدني التحصيلِ والدافعية لدى عينة من الطلبة إلى وجود مشكلات كثيرة كان أبرزها إنخفاض مستوى تطبيق العدالة من قبل المعلمين والمعاملة القاسية التي ينهجونها مع طلبتهم، وأنها من العوامل التي تمارسَ تأثيرها على مستوى التحصيل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وذلك عن طريق التأثير على حالاتهم النفسية واستعداداتهم للتعلم. ويواجه الطلبة الذين يعانون من إنخفاضِ مستوى العدالة المدرسية صعوبة في التعلم، كما أنهم لا يحصلون على التشجيع الإجتماعي بسبب ضعف إنجازاتهم التعليمية في الصف، مما يؤدي إلى الإحباط وظهور ردود أفعال مختلفة لديهم. وقد يميل بعضهم إلى الإنسحاب من المجموعة ورفض المشاركة مع زملائهم، بينما يميل بعضهم الآخر إلى أن يكونوا عدوانيين في محاولتهم للتعويض عن عدم المشاركة، ويأخذ سلوكهم داخل الصف صبغة الإحتجاج على الواجبات المكلفين بها، والتمرد على سلطة المعلم وعلى أنماط السلوك الصفي المقبول (field, Kuczera, and Pont, 2007)

ونتيجةً للتفاعل المباشر بين المعلم وطلبته في الغرفة الصفية كان لابد من التركيز على دور المعلم في إيجاد البيئة الإيجابية العادلة في الغرفة الصفية في تعامله مع الطلبة، وقدرته على إيجاد التفاعل البناء والعادل بين طلبته، فالمعلم له الدور الأكبر في إيجاد البيئة العادلة وتنمية الشعور بها (السيد وعبد الرحمن، ١٩٩٩). وقد طرحت باربرا Barbara موضوع أهمية وجود بيئة تعليمية لا تتسم بالتهديد من جانب المعلمين ودورها في تقليل التوتر الموجود في البيئة التعليمية، فالمعلمون الذين يوفرون جواً من الثقة والأمان والعدالة في الغرفة الصفية والمدرسة إنما يسمحون

لكل طالب أن يرى كل واحد من الآخرين بدلا من أن يكون غريباً لوحده (الدليم، ١٩٩٩). فإذا إستطعنا توفير الأجواء العادلة التي تلبي إحتياجات الطلبة، وتحقق توقعاتهم، فإنها ستنعكس على دافعيتهم، وإنجاز ما يوكل إليهم من مهمات ومتطلبات دراسية وزيادة دافعيتهم للإنجاز، فقد أثبتت الدراسات أن التحصيل الأكاديمي والإجتماعي، ليسا على طرفي نقيض، إذ أن الإنجاز الأكاديمي للطلبة الذين درسوا ضمن أجواء عادلة كانوا أكثر فعالية، وكانت دافعية الإنجاز لديهم أكثر بكثير ممن إفتقروا للعدالة. مما سبق يتضح أن دافعية الإنجاز تقترن بالأجواء العادلة للطلبة، فالدافع للإنجاز يعد مكوناً أساسياً ومهماً في سعي الفرد في تحقيق ذاته، وتوكيدها من خلال شعوره بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل لا يتم إلا بوجود أجواء عادلة (خليفة، ٢٠٠٠).

ويشير مفهوم الدافعية (Motivation) إلى الحالة الداخلية للعضوية التي تحرك السلوك، وتوجهه نحو تحقيق غرض معين (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠). من هنا برز الإهتمام بدافعية الإنجاز، التي تعدّ من أكثر مظاهر الدافعية العامة تداولاً، واستخداماً بين العلماء والباحثين في ميادين مختلفة لعلم النفس. ويعدّ موراي (Murray) أول من قدم مفهوم دافع الإنجاز، ويرى بأن الدافعية إلى الإنجاز تكمن في المثابرة في التغلب على العقبات والمكافحة لعمل شيء صعب بأفضل وأسرع ما يمكن. ويرى أتكنسون المشار إليه في(Intharaksa & Choosri,2011) أن الفرد الذي لديه دافع عالي للإنجاز لن يتمكن من تحقيق الإنجاز المطلوب ما لم تكن الظروف البيئية المحيطة به مناسبة ومشجعه على ذلك. وتتمثل مظاهر الدافعية إلى الإنجاز في الميل إلى تحقيق النجاح، وتجنب الفشل، وتحمل المسؤولية لحل المشكلات الخاصة والعامة، والميل إلى وضع أهداف معينة وتحقيقها بأفضل طريقة ممكنة، والميل إلى المثابرة والمخاطرة، وتوافر عنصر

التحدي في السلوك، وإدراك الزمن والتوجه للمستقبل بتفاؤل وتقدير الذات والإستقلالية والطموح والتميز بإصدار أحكام مستقلة غير مزاجية، حيث لا يصل الطالب لها إلا من خلال بيئة عادلة.

إن إدارة المدرسة الناجحة والفاعلة يمكنها تأسيس بيئة تنبذ العنف والانحراف لدى طلبتها، وتبني البرامج المختلفة التي تسهم في وجود مثل هذه البيئة، وتعمل على إقامة علاقات إيجابية مع جميع أطراف العملية التربوية، وحفز الآخرين على العمل والإستفادة من خبرات المجتمع المحلي في وضع البرامج والسياسات التي تقود إلى توفير المدرسة التي يريدها كل طالب وولي أمر ومعلم، بعيداً عن عوامل التوتر والقلق.

مما سبق يتضح الأثر الإيجابي للعدالة المدرسية في نفوس الطلبة مؤثراً في قدراتهم على الإنجاز والسمو بإنسانيتهم، وما له من مردود إيجابي في العلاقات الإجتماعية بين الطلبة، مما ينعكس على توافقهم في البيئة المدرسية والمجتمعية. ويعدّ إدراك الطلبة للعدالة المدرسية حلاً لبعض مشكلات العصر وما تواجهه المدارس لحالات متكررة من العنف التي قد تكون نتاج لعدم الشعور بالعدالة واللامساواة وما يتبع ذلك من حدوث أزمات في النمو النفسي والإجتماعي للطلبة؛ إذ تترك هذه الأزمات أثراً بالغاً في شخصية الطلبة وعلاقتهم بمن حولهم، مؤثراً في دافعيتهم للإنجاز وقدرتهم على العمل والإنتاج. ونظراً لأهمية موضوع العدالة المدرسية فقد دعت الضرورة إجراء دراسة تهدف إلى التعرف على العدالة المدرسية المدركة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لا يتوقف التأثير السلبي لعدم العدالة الموجهة نحو الطالب من قبل المعلم والإدارة المدرسية على مشاعر الطالب وحالته النفسية، ولكنه يتعدى ذلك إلى التأثير على علاقات الطالب

مع ذاته ومع الآخرين، وعلى مستوى دافعيته وإنجازه، ويؤكد الزعبي (٢٠٠٢) أن النظام المدرسي الذي يقوم على العقاب والقسوة والتحيز يؤدي إلى شعور الطالب بالخوف من المدرسة، ويفقده الثقة بالنفس، ويولد لدية الشعور بالعزلة، وعدم الرغبة في التعلم. وتتمثل مشكلة تطبيق العدالة المدرسية بعدم معرفة المعلمين حول أهمية تطبيق مفهوم العدالة المدرسية الناتجة عن تغيب مفهوم المساواة ليحل محله إستخدام أساليب الفرض والإرغام وإتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الطلبة إلى اللجوء إلى سلوك الكذب والخداع لمواجهة تحيز المعلم وإستبداده (ذهبية وبوعلاق، ٢٠١١). ويرى بينج وبينج وبينج (Peng, Peng, and Peng, 2009) أن إخفاقِ المعلم والنظام التعليمي ككل على جعلِ الطلبة يشعرون بنوع من الراحة والطمأنينة والإستقرار يجعلهم غير قادرين على القيام بالأنشطة وإنجاز المهام المطلوبة منهم؛ ففي كثير من الحالات تؤدي مستويات العدالة المتدنية بالطالب إلى كره المعلم، وتدني دافعيته وإنجازه. بالإضافة إلى ذلك، يلاحظ في الآونة الأخيرة تزايد ظاهرة العنف بين الطلبة والتسرب المدرسي لدى البعض الآخر منهم؛ والذي يعزى في كثير من الأحيان إلى عدم شعور الطلبة بالعدالة المدرسية. لذا، تكمن مشكلة هذه الدراسة في معرفة مدى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز. وبشكل أكثر تحديداً ستحاول الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة إدراك طلبة الصف العاشر الأساسي للعدالة المدرسية؟

٢- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

٣- هل تختلف درجة إدراك طلبة الصف العاشر الأساسي للعدالة المدرسية باختلاف جنسهم(ذكر، أنثى) ومستوى تحصيلهم الاكاديمي(متدني، متوسط، مرتفع)؟

٤- هل توجد علاقة بين درجة إدراك طلبة الصف العاشر الأساسي للعدالة المدرسية ودافعية الإنجاز لديهم؟

٥- هل يمكن التنبؤ بدافعية الانجاز من خلال درجة إدراك طلبة الصف العاشر الأساسي لمفهوم العدالة المدرسية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات العربية التي بحثت في موضوع العدالة المدرسية. وسيكون لهذه الدراسة أهمية بالغة للميدان التربوي سواء كان على الصعيد النظري أم التطبيقي. فمن الناحية النظرية توضح هذه الدراسة الأثر الإيجابي للعدالة المدرسية على دافع الإنجاز لدى الطلبة، ومن الناحية التطبيقية، توفر هذه الدراسة أداة قياس للكشف عن العدالة المدرسية الأمر الذي سيمكن القائمين على العملية التربوية من بناء برامج تربوية لتحسين مستوى العدالة المدرسية المدركة لدى الطلبة ومواجهة التسرب والعنف المدرسي بينهم. كما تخرج الدراسة بمجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تفيد كل من المعلمين والنظام المدرسي ككل.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

العدالة المدرسية:

تشير إلى الاحترام المتبادل والمرونة، والمعاملة العادلة للجميع وعدم التحيز، وهي إحدى صفات المعلمين الجيدين الذين يتعاملون بعدالة من خلال طرق التدريس والواجبات المناسبة وامتحانات واضحة، وطرق التقييم العادلة وأساليب المعاملة العادلة لجميع الطلبة

(Faranda&Clark,2004). وتقاس بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب على المقياس المطوَر لهذه الغاية.

دافعية الانجاز:

تشير إلى رغبة او ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك(خليفة،٢٠٠٠). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي ، في مديرية تربية الزرقاء الأولى للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤)، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، تتحدد نتائج الدراسة بإستجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية الذي تم تطويره لغايات هذه الدراسة، ومقياس دافعية الانجاز المطوّر من قبل (رابيعه،٢٠١١).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة المتصلة بموضوع هذه الدراسة، وذلك في جزأين، يتناول الجزء الأول منهما الإطار النظري للدراسة، متضمناً العدالة المدرسية ودافعية الانجاز. فيما يعرض الجزء الثاني الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

العدالة المدرسية المدركة : Percived School Fairness

إن النظام العادل والشمولي في التعليم يلعب دورا رئيسا في تحديد كيفية تطور حياة الأفراد، فمستوى التعليم العادل يعني مكتسبات عالية، صحه أفضل؛ لذا فقد توسع التعليم بشكل كبير في نصف القرن الماضي لتكون الآمال بأن تتحقق العدالة والمساواة في المجتمع. وذلك لما للعدالة من تأثير واضح وإيجابي على الطلبة، حيث تسعى المدارس دائما لتحسين إدراك الطلبة للعدالةالمدرسية، وذلك بمساعدة الطلبة على التكيف مع المدرسة، لتقلل من احتمالية مواجهة مشكلات مرتبطة بعلاقة الطلبة مع أقرانهم أو معلميهم، ومستوى دافعيتهم للإنجاز(McGrath, 2011). ويميل بعض الطلبة إلى الشعور بعدم العدالة من قبل معلميهم، ويعود ذلك إلى انهم افترضوا أن نظام التعليم والمدرسة بشكل خاص يعطي كل طالب الفرصة بالتساوي مع غيره، وعدم التحيز سواء في المعاملة، العلامات، العقاب، أو الواجبات. حيث أن المناخ المدرسي المتسم بالعدالة والمساواة هو الأمثل لتعلم وتطور الطلبة (Howard,Howel and brainard,1987)

وبما أن البعض من الطلبة لم يتم التعامل معهم بعدالة، فإنهم يكونون أكثر إحتمالية لردّات فعل سلبية وتكون لديهم الدافعية أقل من غيرهم، وقد يؤدي الشعور بعدم العدالة إلى آثار سلبية على

التطور والنمو الفردي لهم. وكذلك قد يكون السبب في تبني الطلبة مفاهيم غير ملائمة لمفهوم العدالة وجود أفكار ومعتقدات سلبية تجاه التماسك الإجتماعي، وتجاه مفاهيم الديمقراطية. هذه المشاعر من المحتمل أيضاً أن تكون أكثر أهمية للطلبة المتضررين بشكل علني وواضح، كذلك قد يكون السبب بوجود هذه المشاعر هو معاملة المعلمين غير العادلة للطلبة، وقد يكون السبب تضرر الطلبة من الخلفية الإجتماعية الضارة وغير المفضلة، أو وجود ثقافات وأقليات متنوعة؛ إذ أن أكثر من(٩٠ %) من الطلبة يريدون معاملة تتصف بالإحترام والمساواة بينهم وبين المعلمين، لأخذ العناية والحرص بحقهم وليس لإرهابهم وتخويفهم، وأن هؤلاء يستطيعون التمييز بين ماهو مفيد لهم وغير مفيد؛ وذلك كنتاج لجهودهم ومواهبهم وقدراتهم. كما يريد الطلبة بشكل عام أن تعكس علاماتهم نوعية عملهم؛ مع ضرورة الأخذ بالاعتبار مصلحة الطلبة، فإن على المعلم أن يقدر ماهي المواقف غير العادلة بين الطلبة. وهناك على الأقل بعض المعلمين الذين يعاملون طلبتهم بنوع من التخويف أو ضعف وقلة الإحترام عندما يجب ألا يحدث ذلك والذي في بعض الأحيان يمنح علامات غير مبنية على نوعية العمل أو الذي يعامل الطلبة بشكل تمييزي بطريقة غير عادلة(Gorard,2012).

ونظراً لأهمية العدالة المدرسية فقد توصل العديد من الباحثين لتعريفات للعدالة المدرسية؛ فقد عرَف جوارد(Gorard,2012) العدالة المدرسية بأنها المساواة، وعدم التمييز وعدم التحيز في المعاملة والتدريس والتقييم. وعرفها اولسون(Olson,2011) بأنها المساواة التي لا تكون الا بالقضاء على التحيز، التي جاءت في فلسفة المساواة النبيلة. وعرفها فراندا وكلارك(Faranda&Clark,2004) بأنها الإحترام المتبادل والمرونة والمعاملة المتساوية للجميع وعدم التحيز، وهي إحدى صفات المعلمين الجيدين الذين يدرسون بعدالة من خلال طريقة التدريس والواجبات المناسبة وامتحانات واضحة ومعاملة متساوية للجميع. وعرفها باري(Barry,1989)

بأنها ذلك المفهوم الذي يحفز الأفراد للإستجابة للقيود المفروضة عليهم، ويتفقون علية كأدنى ثمن يمكن دفعه في سبيل الحصول على تعاون الآخرين معهم.

انتجت مراجعة للادبيات قام بها موظفون في مركز (Yale) لدراسات الأطفال (خمسة عشـــر) مكونـــا ممـــا يتصـــف بـــه المنـــاخ المدرســـي الصـــحي العـــادل الـــداعم كمايلي(Haynes,Emmons&Avie.1997):

١. الإنصاف والعدل(Equity and Fairness):يتم التعامل مع الطلاب بمساواة وعدل بغض النظر عن العرق والجنس والاعاقة.

٢. المناخ المدرسي العام(General School Climate): هناك صفة إيجابية لكل التفاعلات ومشاعر الثقة والإحترام ضمن مجتمع الدراسة العادل .

٣. النظام والانضباط(Order and Discipline):الطلبة الذين يشعرون بالعدل يظهرون السلوك المناسب في المواقف المدرسية.

٤. صنع القرار التعاوني (Collaborative Decision Making): ينخرط ويشارك الجميع الطلبة والمعلمين والمدير والمجتمع المحلي وبشكل فاعل في القرارات التي تؤثر في المدرسة.

٥. الدافعية للإنجاز(Achievement Motivation): يعتقد الطلبة في المدرسة بأنهم قادرون على التعلم وراغبون في التعلم.

٦. الإلتزام بتعلم الطلبة(Dedication to Student Learning): يدفع المعلمون الطلبة ويحفزونهم على التعلم.

٧. توقعات المعلمين (Staff Expectations):يتوقع المعلمون أن الطلبة سينجحون في المدرسة والحياة.

٨. القيادة(Leadership): يقود المدير/ة المدرسة بشكل فاعل بتوجيه المدرسة بما في ذلك المناخ الإيجابي العادل.

٩. المبنى المدرسي(School Building): المظهر المادي للمدرسة ويعكس الإحترام للمدرسة والمجتمع والراحه والأمان للطلبة.

١٠.مشاركة المصادر(Sharing of Resources): لكل الطلبة فرص متساوية للمشاركة في أنشطة المدرسة والمواد والمعدات.

١١.الرعاية والحساسية(Caring and Sensitivity): يظهر المدير/ة إعتباراً وإحتراماً للطلاب وللوالدين ومعلمي المدرسة .

١٢.علاقات الطلاب مع بعضهم (Student Interpersonal Relations): هناك مستوى عال من الإهتمام والثقة بين طلبة المدرسة.

١٣.علاقات المدرسة والمجتمع(School-community Relations): المجتمع داعم ومشارك في حياة المدرسة.

١٤.مشاركة أولياء الأُمور(Parent Involvement): يشارك أولياء الأُمور في أنشطة المدرسة.

١٥.علاقة الطلبة مع المعلمين(Student-teacher Relations): علاقة الإحترام والثقة المتبادلة بين الطلبة والمعلمين.

وتفترض البيانات السابقة أن معظم الطلبة يعتقدون بأن المدرسة تخلق لهم بيئة إنسانية تكثر وتزدهر فيها ثقافة الاحترام، والتسامح والديمقراطية، التي تتبلور وتظهر في بناءات مثل العدالة. حيث يعتقد الطلبة أن العدالة تسهم إيجابا في بيئة آمنه وتساعدهم على نمو شخصيتهم، كما تعتبر العدالة آلية أساسية لبناء المجتمع وفرض علاقات أقوى بين الطلبة الأقران والمعلمين. كما تساعد العدالة على الإلتزام بالدوام المدرسي وعدم تركه الطلبة لمدارسهم وتساعدهم على الإعداد لحياتهم حتى بعد التخرج. ويمكن جعل المدرسة بيئه عادلة وديمقراطية وإنسانية من خلال إيجاد ثقافة الحوار، وأجواء التعاون بين الطلبة والهيئة التعليمية وترسيخ قيما جوهرية من إحترام الإنسانية، والفكر والإلتزام بالديمقراطية والعدل. حيث أن بناء العدالة في المدرسة يقوم على إصلاح وتقويم المجتمع المدرسي في ظل حدوث أعمال لاتنسجم مع قيمه، وتبين الطرق لإعادة دمج الطالب الذي خالف قيم المدرسة مرة أخرى إلى نسيج المدرسة (Hantzopoulos,2012). وقد ذكر هوفمان وهتشينسون ورايسي (Hoffman,Hutchinson, and Reiss,2009) أن العدالة المدرسية مرتبطه مع سلوك الطلبة والتحصيل الاكاديمي وتعلم الطلبة، وفشلهم، وانحرافهم، ومعدلات الغياب والاشراف، والدافعية المتدنية.

وبطريقة مماثلة افترض بيترسون وسكيبا (Peterson &Skiba, 2001) أن المشاعر المريحه والداعمة تدعم التعلم والتعليم الفاعلين بكفاءة، وتدعم أيضا سلوكيات، ومواقف واتجاهات الطلبة الايجابية، وعلى العكس من ذلك فإن المشاعر السلبية، مثل القلق والاحباط والوحدة يمكن أن تؤثر سلبيا على التعلم والسلوك.

ويرى ليهر(Lehr, 2004) أن طبيعة البيئة المدرسية العادلة والإيجابية لها تأثير قوي على الطريقة التي يتطور فيها الطلبة ويتعلمون، حيث من المتوقع ان يحصل الطلبة على تحصيل

اكاديمي أعلى، وعلى مفهوم ذات أكثر إيجابية، أو سلوك مرغوب، وتطلعات عالية عندما تسود أجواء العدالة في المدرسة، وغالباً ما يكون للعدالة أثر مباشر أو غير مباشر حيث تحسن من مشاعر الانتماء والمشاركة في الواجبات والانشطة المدرسية لدى الطلبة. ويرى ليهر أن الاجواء العادلة في المدرسة متغير قابل للتعديل، ويمكن أن يؤثر على المخرجات التربوية المختلفة. على الرغم من أن التربويين لايمكنهم تغيير الوضع الاقتصادي، والاجتماعي للطلبة، والإستعداد الجيني الخلقي للأمراض العقلية، أو مستوى القدرة، فإن التغيير في بيئة التعلم وتوفير أجواء عادلة يمكن أن يحسن فرص نجاح الطلبة.

وبما أن المدرسة منظومة متكاملة متمثلة بالطلبة والمعلمين والمدير، لابد من إبراز أدوارهم الأساسية في توفير الأجواء العادلة، ويعتبر المعلم الركيزة الأساسية في تعميق وتأصيل إدراك الطلبة للعدالة المدرسية؛ نظراً للاحتكاك المباشر بينه وبين الطلبة، كان لابد من التعرف على خصائص المعلم العادل الذي يوفر بيئة آمنة، عادلة بعيدة عن التحيز وعدم المساواة، كأن يكون المعلم متسامحا، يتمتع بمفهوم إيجابي عن ذاته، والثقة بالنفس مما ينعكس إيجاباً في نظرته للطلبة. وأن يتصف بثبات الشخصية بحيث لا يكون مترددا تؤثر قراراته سلباً على الطلبة وأن يتصف بالأمانة والحياد وعدم التحيز لكي يصبح قدوة حسنة لطلبته(منسي،٢٠٠٠).

ويتميز المعلم الجيد بالبعد عن الهوى في معاملتة للطلبة، إذ يجب أن يحكم العدل سلوك المعلم في تعاملة مع الطلبة، وعدم التحيز ومحاباة البعض على حساب الآخرين، لما يسببه ذلك في قلوب الطلبة من نفور وكراهية للمعلم والتعليم؛ فلابد للمعلم أن يظهر العدل بين طلبته في كل سلوكاته حتى في الالتفات إليهم أثناء شرحه بأن يكون نظره إليهم جميعا(مصطفى وعبد الجواد،١٩٩٥).

ويؤكد ذلك منير (١٩٩٣) بأن ما اتفق عليه كثير من العلماء هو أن لابد للمعلم أن يكون عادلا بين طلبته، وأن يعاملهم بالتساوي دون إعتبار للمكانة الإجتماعية أو الجاه، وأن لايظهر المعلمون للطلبة تفضيل بعضهم على بعض بمودة زائدة، أو إهتمام على الرغم من تساويهم بالصفات، وإن كان البعض من الطلبة أكثر تحصيلا وتميزا وأدبا، فيجب أن يذكر السبب لتفضيله ومدحه، وأن يعمل من الطالب نموذجا للطلبة الآخرين حتى يتصفوا بصفاته.

وبالإضافة إلى الخصائص الشخصية للمعلم، على المعلم أن يكون ملماً بأساليب واستراتيجيات التدريس الملائمة، والقدرة على إختيار الانشطة، والوسائل المناسبة للدرس الواحد، والتي يمكن بوجودها تحقيق الاهداف التعليمية المحددة. وأن يكون ملماً بأسس القياس والتقويم لتحليل وتفسير نتائج الطلبة، ويعمل بإستمرار على التغذية الراجعه لمسيرته التعليمية، وأن يعرف خصائص المتعلم النفسية والعقلية، والإجتماعية، والاقتصادية.ويثابر المعلم على نشر روح التعاون، والعمل الجماعي بين الطلبة وتكوين علاقات ثقة وإحترام بينه وبين الطلبة، والعمل على تفويض السلطات وتوزيع المسؤولية لتنمية الثقة، والاعتماد على النفس في الطلبة.

لا شك أن المدرسة تعدّ إحدى أبرز المؤسسات الإجتماعية التربوية التي تسهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الطلبة تربية متكاملة ومتوازنة في جميع جوانب الشخصية، والعقلية، والإجتماعية، والجسمية، والنفسية، والروحية، ولكي تقوم المدرسة بدورها الريادي المنوط بها فإنّه لابد من الإهتمام بتحسين أجواء العمل داخلها، لتصبح بيئة تربوية محفزة على العمل والإنتاج تسودها أجواء الأُلفة والطمأنينة، من أجل تحقيق الاهداف التربوية بكفاءة وفاعلية حيث يعدُّ الجو المدرسي العادل والملائم البعيد عن التحيز الداعم أكثر دافعية للتعلم والانجاز (حجي،٢٠٠١).

ويعدّ مدير المدرسة منظما لأمور المدرسة، فهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية، والإدارية، والإجتماعية وهو القدوة الحسنه لزملاءة وللطلبة (الخطيب،١٩٩٨). بالإضافة إلى ذلك، يعدّ مدير المدرسة قائداً ومشرفاً تربوياً، ينبغي أن تكون علاقته مع الطلبة مبنية على إستراتيجية واضحه، تهدف إلى الإرتقاء بهم في مختلف المستويات سلوكيا، ومعرفيا، وإجتماعيا، وثقافيا، وتربويا، وأن يتعرف على مشكلاتهم ويحاول الأخذ بيدهم ليكونوا نواة صالحة ومنتجة (الاغبري،٢٠٠٠). حيث أن فهم المدير لخصائص وحاجات الطلبة ووجود علاقة سليمة إيجابية بينهم يؤدي إلى تحسين مناخ المدرسة، وتوفير أجواء عادلة وآمنه لهم (مصطفى،٢٠٠٢).

وقد أورد نشوان(١٩٩٢) مجموعة أدوار لمدير المدرسة في رعايته للطلبة، منها:

- إجراء خطط توجيهية منتظمة لتوعية الطلبة بالنظام المدرسي، وأسس النجاح والرسوب، وما للطالب من حقوق وما عليه من واجبات، والعلاقة بين الطالب والمعلم، والعلاقة بين الطالب والإدارة المدرسية.

- توفير الظروف المناسبة ليمارس الطلبة حقهم في الدراسة، ويتضمن توفير جميع الإمكانات المدرسية المناسبة ليمارس الطلبة نشاطهم التعليمي.

- إجراء دراسات علمية تتسم بالدقة من خلال إستخدام الوسائل الإحصائية للتعرف على إتجاهات إقبال الطلبة على المدرسة، وتفسير البيانات التي يحصل عليها بالنظر إلى سلوك المتعلمين والنمط الإداري المتبع.

وذكر عطوي(٢٠٠١) عدداً من أدوار مدير المدرسة تجاه الطلبة، تتمثل في التعرف على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وشؤونهم، وأحوالهم بالإطلاع المستمر على بطاقاتهم المدرسية وسجلاتهم التراكمية، والتقارير اليومية لمربي الصفوف ومتابعة دوام الطلبة، والعمل على تنمية

العلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة بعضهم البعض، والعمل على تنمية الإتجاهات السليمة في نفوس الطلبة في المدرسة وذلك بتهيئة البيئه الملائمه والمناسبة للطالب والحرية في ممارسة الأنشطة والفعاليات التي تؤدي إلى غرس وتنمية الإتجاهات الإيجابية، حيث أن العدالة تؤدي إلى إرتياح الطلبة وتؤدي إلى ثقتهم بالمدرسة وإشباع حاجاتهم النفسية، وإقبالهم على التعلم بحماس، ويكون دافعاً لهم للإنجاز.

ويركز العبيدي (٢٠٠٤) على ضرورة توفير القيادات الإدارية الديمقراطية لتحقيق الأهداف المنشودة وتوجيه المدارس نحو التقدم والنمو وتحمل المسؤولية الإجتماعية، ويرى أن نمط الإدارة العادلة يمثل النمط الناجح، إذ يقوم على إشراك المدير للمعلمين والطلبة في إتخاذ القرارات الخاصة بالسياسة والبرنامج، وهذا النمط مبني على إحترام المعلمين والطلبة.

إن المدرسة التي تسودها العدالة والديمقراطية والطمأنينه، يتمتع طلبتها بالثقة بالنفس وبالزملاء وبالمعلمين، فالهدف من العدالة تمكين الطلبة من التفاعل مع المجموعة، ويشير ولينسكي (Willinsky,2002) إلى أن المؤسسات التربوية العادلة تطبق المساواة وعدم التحيز من خلال إلتزام سياساتها وإداراتها بالديمقراطية .

إن لكل طالب توقع معين عن نتائج العمل الذي يحصل عليه مقابل آداء قام بإنجازه حيث يشعر بالرضا الناتج عن تحقيق المساواة والعدالة بين نسبة الجهد المبذول، والنتائج التي حصل عليها، حيث يميل الطلبة إلى مقارنة آدائهم مع غيرهم من الزملاء، ومقارنة الحوافز والتعزيزات التي يحصلون عليها فإذا كانت متساوية بين الطلبة فإنها تحسن من أدائه، وإنتمائه للمدرسة ويحقق الرضا والشعور بالعدالة، مما يؤدي إلى إرتفاع دافعية الإنجاز لديهم؛ لذلك لابد من معرفة العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز وكل ما يتعلق بها .

دافعية الإنجاز Achievement Motivation

إن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف علية تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعدد، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو في تكوين الإتجاهات والقيم أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة. وبما أن الطالب هو اللبنه الأساسيه التي من أجلها تتظامر جميع العوامل المرتبطة بنجاحه، وتمكين قدراته وزيادة دافعيته، إذ تلعب دافعية الإنجاز دوراً مهماً في رفع معنويات وتحصيل الطلبة، وتتداخل مع الكثير من العوامل المرتبطة بقدرة الطلبة، والأسرة، والمؤسسات التربوية، والزملاء، والبيئة الدراسية (العرابي،١٩٨٠). وقد حظى موضوع الدافعية بإهتمام كبير من قبل علماء النفس، ويشير مفهوم الدافعية (Motivation) إلى الحالة الداخلية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتحافظ على إستمرارية السلوك حتى يتحقق ذلك الهدف. فالدافع يشير إلى نزعة داخلية عند العضوية لتحقيق هدف معين، وتنشأ الحاجة إلى الدافع نتيجة اختلال الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة للمحافظة على بقاءه (سواقد، ٢٠١٠). وتعَد الدافعية شرطا أساسيا من شروط التعلم، حيث أكدت العديد من الدراسات أنها المحفز الأساسي للطالب للعمل والمثابرة (محمود، ١٩٨٧).

وتعدّ الدافعية حالة من عدم التوازن الداخلية يستدل عليها من السلوك، وهذه الحالة ناتجة عن وجود حاجة أو نقص بها، أو هدف يسعى الفرد لتحقيقه. وتصنف الدوافع الى دوافع خارجية وداخلية، تشير الداخلية منها الى الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد، حيث يقوم الفرد بالعمل من أجل العمل وليس للحصول على تعزيز، حيث يعتقدون بأن الكفاءة تأتي مع الوقت من خلال الجهد والتدريب، حيث ينجزوا المهام التي تزيد من تعلمهم وينوعون بالإستراتيجيات التي توصلهم إلى فهم

أعمق، وأكثر وضوحا(بقيعي،٢٠٠٤)، أما الدوافع الخارجية فتظهر كوسيلة للحصول على التعزيز أو التخلص من العقاب، وهي متعلمة من خلال التفاعل مع البيئة(الزغول، ٢٠٠٥).

وتعد دافعية الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الطلبة نحو الأهداف الموضوعة؛ إذ تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون المهتمون بالتحصيل الدراسي والآداء العلمي في إطار علم النفس التربوي، حيث يعد دافع الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتفسيره، وسلوك المحيطين به. ويعد الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتأكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ماينجزه وفيما يحققه من أهداف وما يسعى إليه من أجل حياة أفضل (خليفة،٢٠٠٠). ورغبة الفرد في التفوق والمنافسة، وسعي الطالب إلى تحقيق التفوق والاعتزاز بالنفس وإحترام الذات، أو هي حاجة الطالب للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل. كما أنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرته على تبادل الأفكار بطريقة منظمة وموضوعية، وتعكس قدرة المتعلم في التغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عال في مجالات الحياة، مع ازدياد تقديره لذاته ومنافسته للآخرين والتفوق، كما له أهمية في تحقيق التوازن النفسي للأفراد لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلا لذاته، وأشد سعيا نحو تحقيقها وينعكس إنجازه على جماعته التي يتعامل معها مما يحقق توافقا إجتماعيا سويا (جبران ، ٢٠٠٩).

وتعرف دافعية الإنجاز بأنها الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل ، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والإستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة لحل المشكلات، وتفضيل المهمات التي تتطلب بذل جهد وتحوي مجازفة كبيرة (قطامي وعدس،٢٠٠٢). وعرفها خليفة (٢٠٠٠) أنها إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والتخطيط للمستقبل .

ويرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى أدلر (Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وليفين(Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله مفهوم الطموح، وذلك قبل أن يستخدم موراي (Murray) هذا المصطلح، والفضل يرجع الى موراي (Murray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية (خليفة، ٢٠٠٠). وذكر دافع الإنجاز ضمن ٢٨ دافعاً، شكلت دافعية الإنجاز القوة المحركة للفرد، يميل بها الفرد إلى إنجاز المهام بسرعة وعلى نحو ناجح.

ويرى واينر في نظرية العزو السببي لدافعية الإنجاز تأثير الدوافع في خبرات النجاح والفشل وتحديد السلوك والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، إذ أن الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم تكون في ثلاثة أبعاد، وهي: مركز الضبط إما داخلي أو خارجي، واستقراره يعني بأن الطالب يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير، وقابليته للسيطرة تعني عدم قدرة الطلبة على السيطرة والضبط مثل ضعف القدرة أو صعوبة المهمة، ومثال ذلك أن الطلبة ينجحون أو يفشلون لذا فإنهم يعزون النجاح أو الفشل في الأداء إلى عدة أسباب مثل: صعوبة الإمتحان، اتجاهات المعلم نحوهم، وعدم الرغبة في مادة معينة، لذلك يعمل الفرد كدليل للطلبة حول توقعاتهم بالنجاح أو الفشل في تلك المهمة في المستقبل(محمد الرفوع وآخرون،٢٠٠٤) .

ويرى واينر أن العزو مرتبط بالحاجة إلى الإنجاز، حيث يعتقد أنه إذا تم تحفيزنا نحو التحصيل فإننا سوف نميل إلى عزو آدائنا إلى عدة عناصر تشكل العناصر الرئيسية للفرد وطبيعته من حيث مركز ذلك العزو ودرجة ثباته وقابليته للتحكم. تهتم هذه النظرية بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الاخرين، ويركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة تؤثر على عمليات الفرد العقلية والسلوكية(خليفة، ٢٠٠٠).

يرى أصحاب هذه النظرية أن الافراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتجنب الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية؛ في حيث أن الافراد الذين يوجد لديهم الدافع لتجنب الفشل بدرجة أكبر من الدافع إلى النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية وبالتالي فإن الأشخاص الذين تتوفر لديهم رغبة عالية النجاح يحاولون بذل المزيد من الجهد الإضافي لتحقيق النجاح (خليفة، ٢٠٠٠).

ويرى ماكليلاند وكلارك وأتكنسون (Meclelland , Clark, and Atkinson,1976) دافع الإنجاز بأنه " ما يحرك الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل، وبكفاءة و سرعة، وأقل جهد، وبأفضل نتيجة. ويعتبر الدافع للإنجاز تكوينا فرضيا يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء القابل للتقييم حيث المنافسة لبلوغ معايير التمييز .

ويفترض ماكليلاند وكلارك وأتكنسون(Meclelland , Clark, and Atkinson,1976) أن الدافعية للإنجاز ظاهرة نمائية، تزداد وضوحا بتطور العمر، وأن الأفراد يختلفون فيها بينهم من حيث سعيهم نحو تحقيق النجاح، فمنهم من يحقق الإنجاز بدافع الإنجاز نفسه، ومنهم من يحقق بدافع تجنب الفشل المصاحب لعدم الإنجاز، لذلك يختلف الأفراد في توجهاتهم، فهم إما يتوجهون نحو إنجاز النجاح، وإما متوجهون نحو تجنب القلق والفشل المصاحب لعدم الإنجاز، وأن المواقف التي يتعرض لها الفرد تؤثر فيما يحققه من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه ينهمك في السلوكيات المنجزة، أما إذا تعرض لمواقف سلبية أو فشل يتولد لديه دافع لتجنب الفشل، ويرى ماكليلاند أن جميع الدوافع متعلمة، بما فيها دافع الإنجاز، فهو يؤكد دور البيئة التي تحيط بالفرد وتأثيرها عليه.

وركز أتكنسون في نظريته على نمط الدافعية المستثارة لدى الفرد وأن ما يتصف به الموقف من خصائص معينة إنما يستثير دوافع مختلفة، وإذا تغيرت طبيعة المواقف أو المثيرات،

فان دوافع مختلفة تستثار أو تتحقق، وينتج عنها تنشيط نماذج محددة ومختلفة في السلوك، ولقد إفترض أتكنسون أن الميل للنجاح هو ميل دافعي متعلم، وقوة هذا الميل يرتبط بإهتمام الفرد بالأعمال الأكثر قوة وبمستوى أدائه في هذه الاعمال، ومعنى ذلك أن الدافع للإنجاز عند أتكنسون يتكون من بعدين:

الاول: ويمثل المحددات الفردية أو الشخصية لدافعية الإنجاز، ويعبر عنها بأنها إستعدادات ثابتة نسبيا عند الفرد، ولا تكاد تتغير بتغير المواقف المختلفة، تتمثل في الدافع للنجاح لتجنب الفشل .

الثاني : ويمثل المحددات البيئية أو الموقفية لدافعية الانجاز، ويعبر عنها بإحتمالات النجاح أو الفشل.

إن بعض الطلبة يقبلون على آداء المهمة بنجاح والبعض الاخر يقوم على إتمام المهام وذلك من أجل تجنب الفشل المتوقع، لأن نزعة الطالب لتجنب الفشل أقوى من نزعته لتحصيل النجاح، فتجنب الفشل أصبح متعلما بسبب خبرات الفشل التي يمر بها الطلبة في السابق (Petri& Govern,2004). وميز أتكنسون بين نوعين من الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، وذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، وأن الافراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة لايهتمون بالنجاح الباهر من أجل النجاح وليس من أجل النتائج والفوائد المترتبة على النجاح، فالطلبة يفضلون المواقف التي يتحملون فيها نواتج أعمالهم، كذلك يميلون لوضع أهداف ذات مخاطر معتدلة، وهم أكثر قدرة على إيجاد حلول للمشكلات(الحارثي،٢٠٠٣). وأن الاهداف السهلة لا تحقق نوع من الرضا لديهم، وأنهم يبحثون عن أهداف صعبة لتحقق الرضا لديهم (العنزي،٢٠٠٣). أما الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لايتوقعون النجاح في أي أعمال يقومون بها ويتجنبوا الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويقبلون على الأعمال السهلة مضمونة النجاح، ويستسلمون بسرعة للفشل، ولا

يسعون إلى تحسين مستوياتهم، وذلك لأنهم يعزون فشلهم لأسباب خارجية خارجه عن إرادتهم(الحجي،١٩٩٦).

وأشار خليفة (٢٠٠٠) إلى أن فيروف وسميث ميزا بين نوعين من الدافعية وهما :

- دافعية الإنجاز الذاتية: وهي تتضمن تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
- دافعية الإنجاز الإجتماعية : وتتضمن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الإجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين .

وهناك عدة عوامل تؤثر في مستوى إنجاز الفرد، إذ تساهم في رفع أو خفض مستوى الإنجاز لديه وهذه العوامل كما حددها حسن (١٩٩٧) كالتالي :

١- الثقافة السائدة :

إن الثقافة بنظمها وتقاليدها ومؤسساتها هي التي تشكل سلوك الفرد بما يتناسب مع طبيعتها السائدة، فالثقافة التي تساعد على الإنجاز تحث على الإلتزام بالأنظمة ودقة العمل، واحترام الزمن ووفرة الإنتاج، وتوفير الخدمات المطورة، أما الثقافة التي لا تساعد على الإنجاز فينتشر فيها الفوضى وعدم احترام الزمن وقلة الخدمات وعدم مجاراة التطور .

٢- الأسرة :

تستطيع الأُسرة التأثير على إنجاز أبنائها من خلال أساليبها المستخدمة في التنشئة إذ يشير ماكليلاند (McClelland) إلى أن الدفء الوالدي غير المسيطر هي عامل مؤثرة في إنجاز الفرد، حيث أن الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الإنجاز كان آبائهم يحثونهم على الإنجاز العالي

بإستمرار على عكس الأفراد منخفضي الإنجاز حيث كان المناخ لديهم يتسم بالسيطرة والتسلط وأجواء التوتر وعدم التفاهم مما يجعل الفرد عرضة للقلق والتوتر.

٣- الطبقة الاجتماعية :

وقسمت هذه الطبقات بناء على دخل الاسرة ومهنة الأب والأم والمستوى التعليمي لها ونوعية المسكن والتسهيلات المتوفرة في المنزل(حسن وحسن،١٩٩٧).

٤- المؤسسات التربوية :

وهي التي يقع على عاتقها تحديث المجتمع، حيث أنها مسؤولة عن إعداد الموارد البشرية التي تسهم في عملية النمو الاقتصادي للمجتمع، وبالتالي فإن أي تدني أو نقص في كفاءة هذه المؤسسات يقلل من فاعليتها في المجتمع .

وقد أشار زيتون و زيتون (١٩٩٥) أن المؤسسة التربوية تشمل:

١- المادة الدراسية : وتشمل مدى صعوبة المادة ومحتوى المادة .

٢- المعلم : فهو يقوم بدور المشرف على عملية التعلم الذي يرشد ويشجع الطلاب على أن يكونوا جزءا فاعلا في عملية التعلم .

٣-المدرسة : وتشمل إمكانيات المدرسة من حيث توفير وسائل تعليمية تكنولوجية وأنشطة وبرامج للطلبة .

٤- جماعة الأقران : تؤثر جماعة الاقران في السلوك الانساني في مراحل العمر المختلفة من الطفولة حتى مراحل العمر المتأخرة حيث تلعب دورا مهما شأنه شأن التنشئة

الإجتماعية في الأُسرة والمدرسة حيث يقضي الفرد أوقات طويلة مع الأقران سواء داخل أو خارج المدرسة مما يؤثر تأثيرا كبيرا على سلوكهم ومواقفهم وقدرتهم على التعليم .

ومن خلال مراجعة الأدب السابق، يتضح أهمية العدالة المدرسية المدركة من قبل الطلبة وتأثيرها على دافعية الإنجاز لديهم.

الدراسات السابقة:

كشف مسح الدراسات السابقة ندرة في الدراسات العربية والدراسات الأجنبية التي بحثت في موضوع العدالة المدرسية ودافعية الإنجاز حسب علم الباحثة، وفيما يلي عرضا لبعض الدراسات التي تم التوصل إليها بطريقة الدمج:

أجرى جورارد(Gorard,2012) دراسه هدفت إلى إختبار خبرات وتجارب الطلبة حول العدالة في المدارس. تكونت عينة الدراسة من ١٣ ألف طالب في الصف التاسع من الطلبة الذين يتكلمون اللغة الفرنسية في بلجيكا وجمهورية التشيك وانجلترا وفرنسا وايطاليا، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونه من عدة ابعاد تدرس علاقات الطلبة مع المعلمين، وعلاقة الطلبة مع زملائهم. أشارت نتائح الدراسة أن الطلبة يميزون بين المظاهر الشاملة للعدل.

وقام زهران (٢٠١١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر الشعور بالظلم والإضطهاد في القدرة على الإنجاز لدى مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال والراشدين. تكونت عينة الدراسة من ٧٥ فرد من المجتمع المصري، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال للشعور بالظلم على القدرة على الإنجاز والعلاقات الإجتماعية.

وأجرى أبوغزال وعلاونة (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى العدالة المدرسية من وجهة نظر طلاب المدارس الأساسية، وفيما إذا كان هذا المستوى يختلف تبعاً لمتغيرِ جنسِ الطالب ومستواه الدراسي، كما سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية لهؤلاء الطلبة. تألفت العينة من ٥٩١ طالباً وطالبة من مستوى الصف الرابع والسابع والتاسع في محافظة اربد. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى فوق المتوسط لكل من العدالة المدرسية والفاعلية

الذاتية المدركة، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين إدراك الطلبة لممارسة العدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية المدركة لهؤلاء الطلبة.

وفي دراسة العضايلة وغريب(٢٠١٠) هدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ الجامعي السائد في الجامعات الحكومية والخاصة، وكل من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لدى عينة من كلا الجنسين من طلبة الجامعات الأردنية، تكونت العينة من ١٠٠ طالب وطالبة من الجامعات الحكومية والخاصة بالتساوي. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعي المفتوح، ومتوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ المغلق في كل من دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح لصالح طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعي المفتوح.

وفي دراسة غريغوري وويبسكي(Gregory&Ripski,2009) دراسة طولية هدفت إلى البحث في أبعاد المناخ الصفي لدى طلبة الصف العاشر شاملة العدالة، والظلم، والعدوانية، كمتنبئات عن مشاركة وتحصيل الطلبة في مادتي الرياضيات والقراءة في الولايات المتحدة، حيث تنبأ إحساس الطلبة بعدم العدالة بمستوى فردي أدنى في المشاركة والتحصيل في الثقراءة والرياضيات على مستوى المدرسة، وتتنبأ إحساسات الجماعية للطلبة للعهدوانية بمستوى أدنى من المشاركة وتحصيل الرياضيات.

وأجرى زياد (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة والاختلاف في الدافعية والمناخ الصفي تبعاً لمتغيرات : الجنس ، ونوع المدرسة ، والتخصص . وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر في المدارس

الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة من العام الدراسي ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ ، وقد قام الباحث بتطوير مقياس لدافعية الإنجاز، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على بعض الأبعاد لمقياسي دافعية الإنجاز والمناخ الصفي، بينما لم توجد علاقة بين مقاييس دافعية الإنجاز ومقاييس المناخ الصفي فيما يتعلق بنوع المدرسة، كما أشارت إلى وجود ارتباط ذا دلالة بين العديد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، وأبعاد مقياس البيئة الصفية . وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة المدارس الحكومية والخاصة على أي بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة المدارس الحكومية والخاصة على المقاييس الفرعية لدافعية الإنجاز تعزى إلى متغير التخصص لصالح طلبة الفرع العلمي .

وقام عطية (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات الصفوف الدراسية الثلاث لكل من المرحلة الإعدادية والثانوية ، وكذلك معرفة الفروق في دافعية الإنجاز طبقاً للمرحلة العمرية لكل من المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين، بالإضافة إلى معرفة درجة دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية بإختلاف المستويات الاجتماعية – الثقافية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية للمدارس الحكومية بمحافظة القاهرة. وتم استخدام مقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحث، بالإضافة إلى استخدام استمارة " فايزة يوسف عبد المجيد " للمستوى الاجتماعي – الثقافي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من مستوى درجة الوسيط للمقياس . كما أشارت النتائج إلى أن الفروق الدالة بين الصفوف الدراسية في المرحلة الإعدادية لصالح الصفوف الأعلى والعمر الأكبر. وأنه لا توجد فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين (ذكور – إناث) .

كما أجرى نيكولاس وجود (Nicholas and Good, 1998) دراسة بعنوان تصورات الطلبة للعدالة المدرسية في المواقف الصفية، هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في إدراكهم للعدالة المدرسية، وشملت الدراسة ٣٥٨ طالباً وطالبة من المرحلة الأساسية العليا و٣٧٣ طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في مدينة جنوبي غرب الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالعدالة المدرسة لصالح الإناث، وأثبتت النتائج أن إدراك الطلبة للعدالة المدرسية مفهوم ضروري يؤثر في اتجاهاتهم وأدائهم المدرسي والأكاديمي.

وقد قام جورهام وكريستوفل(Gorham&Christophel,1992) بدراسة على عينة من ٣٨٠ تلميذا اتضح من خلالها ان ٦١%منهم ينسبون الدافعية إلى الحالة الشخصية أو السلوك الشخصي، و٢٠% إلى سلوك المعلم، و١٩% إلى تصميم الدرس والحالة التي يظهر بها. وفي الدراسة نفسها وعند تحليل إجابات العينه فيما يتعلق بالعوامل المثبطة للدافعية،اتضح أن ٣٧% من أفراد العينه ينسبون الدافعية إلى طريقة التدريس، و٣٤% إلى سلوك المعلمين،و٢٩% إلى العوامل الشخصية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح ندرة الدراسات التي بحثت بشكل مباشر في موضوع العدالة المدرسية حسب علم الباحثة، وعدم وجود دراسات تربط بين العدالة المدرسية ودافعية الانجاز بشكل مباشر، الأمر الذي شكل دافعاً للبحث في دراسات تتعلق بالبيئه المدرسية والأجواء المدرسية والمناخ الصفي، إذ أشارت الدراسات إلى وجود علاقه بين المتغيرات السابقة والتي تعتبر العدالة جزءاً منها ودافعية الإنجاز. وأن هناك عددا من الدراسات التي تناولت العدالة المدرسية وعلى عينات متباينه وقد اتفقت مع الدراسة الحالية في بعض الجوانب، وهناك العديد من

الدراسات المتعلقه بدافعية الإنجاز والتي تحدثت عن دور المدرسه والمعلمين والتي تؤثر في دافعية الإنجاز لدى الطلبه.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات المتبعة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، إضافة إلى وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة، من حيث البناء والصدق والثبات، إضافةً إلى المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى المنتظمين في الدراسة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ . والبالغ عددهم (٧٨١٨) طالباً وطالبة موزعين على (٤٨) مدرسة، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب جنس طلبة المدرسة وعدد الشعب

العدد	مدارس الذكور	مدارس الإناث	المجموع
عدد المدارس	٢٢	٢٦	٤٨
عدد الشعب	١٠٣	١٠٠	٢٠٣
عدد الطلبة	٣٧٣٣	٤٠٨٥	٧٨١٨

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(٥٠٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الاساسي في مدارس الزرقاء الحكومية المنتظمين في الدراسة للفصل الدراسي الاول، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار ٦ مدارس ذكور و٦ مدارس اناث بشكل عشوائي، ثم تم اختيار شعبة من طلبة

الصف العاشر من كل مدرسة، وكان حجم العينه هو ٥٠٠ طالب (٢٥٠ ذكور، ٢٥٠ إناث) أي ما نسبته ٦% تقريباً من اجمالي مجتمع الدراسة.

أداتا الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولا: **مقياس العدالة المدرسية**

استناداً إلى مفهوم العدالة المدرسية ، تم تطوير مقياس العدالة المدرسية؛ بهدف الكشف عن مدى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي من الجنسين. تم تطوير مقياس العدالة المدرسية بالرجوع إلى الدراسات السابقة (Gorard,2012;علاونة وأبو غزال،٢٠٠٧) حيث تكون المقياس من ٣٠ فقرة على مقياس رباعي التدريج (أوافق بشدة ،أوافق،لا أوافق،لا أوافق بشدة). وللتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرض المقياس بصورته الأولية على تسعه من المحكمين من ذوي الاختصاص في الجامعة الهاشمية ملحق(١)؛ إذ طلب إلى كل من هؤلاء المحكمين إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث مدى تحقيقه لأغراض الدراسة، ومناسبته لطلبة الصف العاشرالأساسي، ومناسبته للبيئة الأردنية ، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها ودقتها، وكذلك ذكر أيّة ملاحظات أخرى وحذف الفقرات غير المناسبة ، وإقتراح فقرات يراها ضرورية، وبعد إستعادة نسخ المقياس الأولية من المحكمين تم تفريغ الملاحظات الواردة، ودراستها بدقة، والأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، وبناءاً عليه أجريت تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس، وتم حذف بعضها وتعديل على فقرات أُخرى، بحيث أصبح المقياس يتكون من (٢٠) فقرة ذي التدريج الرباعي ملحق(٢).

دلالات صدق وثبات المقياس

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن الاتساق الداخلي هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٣٣-٠.٧٨)، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول(٢)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	*.35	8	*.34	15	*.36
2	**.78	9	**.59	16	**.51
3	**.63	10	**.44	17	**.49
4	*.38	11	*.35	18	**.52
5	**.45	12	*.33	19	**.56
6	**.41	13	*.37	20	**.53
7	*.37	14	*.38		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الإختبار وإعادة الإختبار (test-retest) بتطبيق الإختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٤٠) طالب وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (٠.٨١)، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (٠.٨٤)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح مقياس العدالة المدرسية

تم تصحيح الاستجابة على مقياس العدالة المدرسية وفق سلم ليكرت المكون من أربعة مستويات هي : أوفق بشدة ، أوفق، لا أوافق، لا أوافق بشدة. وتعطى استجابات المفحوصين على هذه المستويات الأربعة أوزان تتدرج من (٤ – ١) إذا كانت العبارة إيجابية ، ويعكس التدريج إذا كانت العبارة سلبية . وتم توزيع الأوزان الموجب: للاستجابات على فقرات المقياس على ضوء نوع الفقرة ومستوى الاستجابة عليها على النحو التالي :

- الفقرة ذات الاتجاه الموجب : (٤) أوافق بشدة ، (٣) أوافق ، (٢) لا أوافق ، (١) لا أوافق بشده.
- الفقرة ذات الاتجاه السالب: (١) لا أوافق بشده، (٢) لا أوافق، (٣) أوافق، (٤) أوافق بشده. تمثلت بالفقرات (١٣,١٢,١١,٨,٧).

ولاستخراج الدرجات على المقياس يحسب مجموع درجات المستجيب على درجات المقياس ويقسم على عدد فقرات البعد، وبهذا يكون مدى الدرجات التي يمكن للمشاركين الحصول عليها محصوراً بين (١–٤) درجة وتفسر الدرجات حسب المعيار التالي:

منخفضة : وتتراوح الدرجات بين ١-٢ ،

ومتوسطة : وتتراوح الدرجات بين ٢ – ٣ ،

ومرتفعة : وتتراوح الدرجات بين ٣ – ٤ .

ثانيا: مقياس دافعية الانجاز

تم استخدام مقياس دافعية الانجاز الذي طورته ربابعة (٢٠١١)، حيث تكون المقياس من (٣٦) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس دافعية الانجاز ملحق(٣):

البعد الأول : الإصرار والمثابرة، ويتضمن (١٢) فقرة، أرقامها (١-١٢) .

البعد الثاني : وجود أهداف محددة وواضحة، ويحتوي على (١٢) فقرة، أرقامها (١٣-٢٤).

البعد الثالث : بذل الوقت والجهد، ويحتوي على (١٢) فقرة، أرقامها (٢٥-٣٦).

كانت الاستجابة على هذة الفقرات من نمط مقياس " ليكرت " Likert ذي التدريج الخماسي وهو(موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).وقد اشتمل مقياس دافعية الإنجاز على فقراتموجبه وأخرى سالبة ، حيث اشتمل بعد الإصرار والمثابرة على (١٠) فقرات موجبة الاتجاه ، و (٢) فقرات سالبة الاتجاه ، حيث كانت الفقرات التالية ذات صياغة سالبة الاتجاه: (٦) و (٨). واشتمل بعد وجود أهداف محددة واضحة على (١٠) فقرات موجبة الاتجاه ، حيث كانت الفقرات التالية ذات صياغة سالبة الاتجاه: (١٤) و (٢٤). أما فيما يتعلق ببعد بذل الوقت والجهد فكانت (٨) فقرات موجبة الاتجاه، و(٤) فقرات سالبة الاتجاه ، حيث كانت الفقرات التالية ذات صياغة سالبة الاتجاه : (٢٥) و (٢٦) و (٣٠) و(٣٥) ، وروعي ذلك بالتصحيح.

قامت ربايعة باستخراج دلالات صدق المحتوى للمقياس ،حيث عرض المقياس بصورته الاولية على ستة من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية ومعهد التربية التابع لوكالة الغوث الدولية، حيث طلب إلى كل من هؤلاء المحكمين

إبداء رأيه في فقرات الاختبار من حيث مدى تحقيقه لأغراض الدراسة، ومدى شمولية فقرات المقياس على أبعاد دافعية الإنجاز محل الدراسة، ومدى شمولية فقرات البعد الواحد، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها ودقتها، وكذلك ذكر أية ملاحظات أخرى وحذف الفقرات غير المناسبة.

صدق البناء

للتحقق من صدق البناء للمقياس تم استخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي له ، وقد تبين من النتائج في الجدول (٣) أن تلك المعاملات كانت أعلى من ٠.٣٢ وتشير إلى درجات مقبولة من صدق البناء للمقياس .

جدول (٣)
معاملات ارتباط الفقرات مع درجات المجالات التي تنتمي له

الإصرار والمثابرة		وجود أهداف محددة وواضحة		بذل الوقت والجهد	
رقم الفقرة في المجال	معامل الارتباط	رقم الفقرة في المجال	معامل الارتباط	رقم الفقرة في المجال	معامل الارتباط
١	٠,٣٤	١	٠,٤٧	١	٠,٥٣
٢	٠,٤١	٢	٠,٣٧	٢	٠,٦٩
٣	٠,٤٩	٣	٠,٤٧	٣	٠,٧٢
٤	٠,٤٣	٤	٠,٥٧	٤	٠,٥٧
٥	٠,٦٣	٥	٠,٥٨	٥	٠,٦٤
٦	٠,٤٧	٦	٠,٦٥	٦	٠,٦٥
٧	٠,٣٩	٧	٠,٥٩	٧	٠,٥٤
٨	٠,٣٥	٨	٠,٦٥	٨	٠,٦٦
٩	٠,٣٥	٩	٠,٥٠	٩	٠,٦١
١٠	٠,٣٢	١٠	٠,٤٨	١٠	٠,٤٩
١١	٠,٥٦	١١	٠,٥١	١١	٠,٥٢
١٢	٠,٥١	١٢	٠,٣٩	١٢	٠,٥٨

مستوى الدلالة = 05.

دلالات ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

بغرض الكشف عن ثبات مقياس دافعية الإنجاز ، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية شملت (١٥) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة. ثم أعيد تطبيق المقياس بعد ١٠ أيام من التطبيق الأول. وبعد تصحيح الإجابات استخرجت معاملات ثبات الإعادة و الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للمقياس، وأبعاده الثلاثة وقد ظهر أن جميع معاملات الثبات تشير إلى درجات مقبولة من الثبات، فقد بلغ معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل(٠,٨٣)،

وتراوحت معاملات الثبات بالإعادة للأبعاد بين (٠,٧٢) لبعد الإصرار والمثابرة وبين (٠,٨٣) لبعد بذل الوقت والجهد، كما بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل(٠,٨٩) وتراوحت معاملات الإتساق الداخلي للأبعاد بين (٠,٧٥) لبعد بذل الوقت والجهد وبين (٠,٨٢) لبعد وجود أهداف محددة وواضحة، والجدول (٤) يبين تلك المعاملات.

جدول (٤)
معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمقياس دافعية الانجاز

مقياس دافعية الإنجاز	معامل ثبات الإعادة	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الاصرار والمثابرة	٠,٧٢	٠,٧٨
وجود أهداف محددة وواضحة	٠,٧٧	٠,٨٢
بذل الوقت والجهد	٠,٨٣	٠,٧٥
المقياس ككل	٠,٨٣	٠,٨٩

تصحيح مقياس دافعية الإنجاز

تم تصحيح الاستجابة على مقياس دافعية الإنجاز وفق سلم ليكرت المكون من خمسة مستويات هي : موافق بشدة، وموافق، ومحايد، ومعارض، ومعارض بشدة. وتعطى استجابات المفحوصين على هذه المستويات الخمسة أوزان بسيطة تتدرج من (٥ – ١) إذا كانت العبارة إيجابية ، ويعكس التدريج إذا كانت العبارة سلبية . وتم توزيع الأوزان الموجب: للاستجابات على فقرات المقياس على ضوء نوع الفقرة ومستوى الاستجابة عليها على النحو التالي :

- الفقرة ذات الاتجاه الموجب : (٥) موافق بشدة ، (٤) موافق ، (٣) محايد ، (٢) معارض ، (١) معارض بشدة .
- الفقرة ذات الاتجاه السالب: (١) موافق بشدة، (٢) موافق، (٣) محايد، (٤) معارض ، (٥) معارض بشدة.

ولإستخراج الدرجات على المقياس يحسب مجموع درجات المستجيب على درجات البعد/ المقياس ويقسم على عدد فقرات البعد وبهذا يكون مدى الدرجات التي يمكن للمشاركين الحصول عليها محصوراً بين (١–٥) درجة وتفسر الدرجات حسب المعيار التالي:

منخفضة : وتتراوح الدرجات بين ١–٢,٣٣ ،

ومتوسطة : وتتراوح الدرجات بين ٢,٣٤ – ٣,٦٦ .

ومرتفعة : وتتراوح الدرجات بين ٣,٦٧ – ٥ .

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداتي الدراسة بصورتها النهائية، وتحديد أفراد عينة الدراسة بما يتناسب مع اختيار العينة العشوائية العنقودية الطبقية، وقد تم الحصول على أعداد الطلبة موزعين على مدارس قصبة الزرقاء الاولى، وتم توزيع أداتي الدراسة في المدارس، وقد أُعطي الطلبة فكرة عن الدراسة وأهدافها وتعليمات الإجابة على المقياس بدقة وصدق وأمانة، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة على جميع فقرات المقياس وعلى أن إجاباتهم ستُعامل بسرية تامة، وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

المعالجات الإحصائية:

بعد الإنتهاء من جمع أدوات الدراسة تم تفريغها وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، وتم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(**SPSS**) كما يأتي:

١. المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل فقرة، والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية الإجمالي للمقياس ككل.
٢. استخدام تحليل التباين الثنائي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة.

٣. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباط بين العدالة المدرسية المدركة ودافعية الانجاز.

٤. تحليل الإنحدار الخطي البسيط لبيان لأثر إدراك الطلبة لمفهوم العدالة المدرسية على دافعية الإنجاز.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل البيانات الإحصائية، وقد تم استخدام الرزمة الإحصائية(SPSS) لتحليل البيانات، للكشف عن دلالات الفروق لمتغيرات الدراسة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرات، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة على مقياس العدالة المدرسية ، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة للعدالة المدرسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	14	يقوم المعلمون بتوزيع الواجبات على الطلبة بشكل متساو وعادل	3.33	.88	مرتفع
٢	10	يخاطب المعلمون جميع الطلبة عند حدوث خلل ما يتعلق بالصف	3.20	.90	مرتفع
٣	1	يهتم المعلمون بتعليم الطلبة على اختلاف مستوياتهم	2.98	.91	متوسط
٤	6	يقدم المعلمون مساعدة اضافية للطلبة الذين يحتاجونها	2.97	.93	متوسط
٥	18	تسود اجواء الالفة والتعاون بين الطلبة في المدرسة	2.92	.97	متوسط
٦	15	يساوي المعلمون في تشجيع نجاحات كل الطلبة	2.91	.96	متوسط
٧	19	تعكس علامات الطلبة الجهد الذي يبذلونه	2.88	1.04	متوسط
٨	3	ينفذ المعلمون القوانين المدرسية دون تحيز	2.87	.91	متوسط
٨	9	يعامل المعلمون جميع الطلبة بنفس القدر من الاحترام	2.87	.95	متوسط
١٠	4	يعطي المعلمون الفرص نفسها لكل طالب في غرفة الصف	2.80	.97	متوسط
١١	16	يتم تقييم آداء الطلبة بموضوعيه ونزاهة	2.78	.99	متوسط
١٢	5	يتعامل المعلمون مع كل الطلبة بالطريقة ذاتها مهما تفاوتت قدراتهم.	2.68	.91	متوسط
١٣	2	يتعامل المعلمون بعدالة مع جميع الطلبة	2.62	.95	متوسط
١٤	17	يجمع المدير المعلومات عن الطلبة قبل إصدار احكام ادارية بحقهم	2.60	1.07	متوسط
١٥	13	يتعرض بعض الطلبة للسرقة اثناء تواجدهم في المدرسة	2.42	1.13	متوسط
١٦	8	يعاقب بعض الطلبة اكثر من غيرهم على قيامهم بنفس المخالفة	2.40	1.06	متوسط
١٧	11	يتخذ المعلمون القرارات المتعلقة بالطلبة دون مشاورتهم	2.38	1.10	متوسط
١٨	20	يتعامل المعلمون مع الطلبة بطريقة متحيزة	2.36	1.06	متوسط
١٩	7	يعامل المعلمون الطلبة ذوي الآداء الاكاديمي الجيد بشكل افضل من بقية الطلبة	2.31	1.05	متوسط
٢٠	12	يقوم بعض الطلبة بالاستقواء على طلبة آخرين في المدرسة	2.23	1.11	متوسط
		درجة الادراك	2.73		متوسط

يتضح من الجدول (٥) أن درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية كانت متوسطة حيث بلغ (٢.٧٣). ويبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٢٣- ٣.٣٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "يقوم المعلمون بتوزيع الواجبات على الطلبة بشكل متساو

وعادل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٢) ونصها "يقوم بعض الطلبة بالاستقواء على طلبة آخرين في المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٣).

السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز ، والجدول(٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	وجود أهداف محددة واضحة	4.10	.53	عالي
٢	١	إصرار ومثابرة	3.97	.49	عالي
٣	٣	بذل الوقت والجهد	3.68	.51	عالي
		دافعية الإنجاز ككل	3.91		عالي

يتضح من الجدول (٦) أن دافعية الانجاز بشكل عام كانت بمستوى عالي حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٩١). ويبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣.٦٨-٤.١٠)، حيث جاء بعد "وجود أهداف محددة واضحة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.١٠)، بينما جاء بعد "بذل الوقت والجهد" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٨).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

البعد الأول: (إصرار ومثابرة)

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة على بعد الإصرار والمثابرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	عندما أبدأ في مهمة أحرص على إكمالها	4.34	.79	عالي
٢	٧	عندما أحصل على درجة منخفضة فإن ذلك يدفعني إلى بذل مزيدٍ من الجهد	4.30	1.05	عالي
٣	١٢	أبذل كل جهدي استعداداً للامتحانات	4.29	.97	عالي
٤	٥	أتميز بقوة الإرادة	4.21	.90	عالي
٥	٩	لا أيأس بسهولة	4.21	.96	عالي
٦	٢	أحرص على إنجاز المهام بإتقان	4.19	.84	عالي
٧	١٠	أبذل جهدي في التغلب على الصعوبات الأسرية التي تعترض نجاحي	4.12	1.05	عالي
٨	٤	أحرص على انجاز واجباتي في الموعد المحدد.	4.07	.98	عالي
٩	٣	إذا كُلفت بمهمة فإنّي أنجزها بسرعة	3.95	.85	عالي
١٠	١١	عندما أجد نقطة غامضة في درس ما فإني أحاول الاستعانة بمراجع خارجية لمعرفتها	3.89	1.09	عالي
١١	٦	لا أستطيع الاعتماد على نفسي في إنجاز المهمات الصعبة.	3.09	1.35	متوسط
١٢	٨	عندما أجد صعوبة في حل واجب ما فإني أتركه	2.97	1.35	متوسط
		إصرار ومثابرة ككل	3.97		عالي

يتضح من الجدول(٧) أن بعد الاصرار والمثابرة كان بمستوى عالي حيث بلغ متوسطها الحسابي(٣.٩٧).ويبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٩٧-٤.٣٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "عندما أبدأ في مهمة أحرص على إكمالها" في

المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٤٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها "عندما أجد صعوبة في حل واجب ما فإني أتركه" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٧).

البعد الثاني : (وجود أهداف محددة واضحة)

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة على بعد وجود اهداف محددة واضحة والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة على بعد وجود أهداف محددة واضحة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٣	أتمنى أن يكون لي مكانة مرموقة في المجتمع	4.75	.62	عالي
٢	١٣	لديّ العديد من الطموحات المستقبلية	4.55	.86	عالي
٣	١٦	أشعر بالسعادة عندما يكون لي هدف أسعى لتحقيقه	4.53	.86	عالي
٤	١٨	أسعى للتفوق في دراستي	4.44	.83	عالي
٥	١٩	أسعى دائماً أن يكون عملي متميزاً ودقيقاً.	4.38	.90	عالي
٦	١٥	أحرص على وضع خطة لمستقبلي وأسعى لتحقيقها.	4.33	.98	عالي
٧	٢٠	أهتم بتحقيق الأهداف قريبة المدى لأنها ستوصلني إلى تحقيق أهداف بعيدة المدى.	4.23	.96	عالي
٨	٢٢	إذا طلب مني أكثر من مهمة في آن واحد أرتب المهام حسب أهميتها حتى أستطيع إنجازها	4.06	1.09	عالي
٩	٢١	أضع لنفسي نموذج ناجح لأقتدي بهِ	4.05	1.04	عالي
١٠	١٧	أضع جدولاً للدراسة قبل الامتحانات وألتزم به	3.51	1.23	متوسط
١١	١٤	أشعر بأنني أعيش في الحياة بلا هدف	3.24	1.62	متوسط
١٢	٢٤	نادراً ما أخطط لمستقبلي	3.10	1.53	متوسط
		وجود أهداف محددة واضحة ككل	4.10		عالي

يتضح من الجدول (٨) أن بعد اهداف محددة وواضحةكانت بمستوى عالي بلغ متوسطها الحسابي(٤.١٠). ويبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣.١٠-٤.٧٥)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على "أتمنى أن يكون لي مكانة مرموقة في المجتمع" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٥)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٤) ونصها "نادراً ما أخطط لمستقبلي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.١٠).

البعد الثالث : (بذل الوقت والجهد)

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة على بعد بذل الوقت والجهد والجدول(٩) يوضح ذلك

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلإستجابات الطلبة على بعد بذل الوقت والجهد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣١	أحاول تنمية طاقاتي وقدراتي حتى أصل إلى هدفي المنشود	4.34	.92	عالي
٢	٢٩	أؤمن بأن الترتيب والإتقان في المذاكرة يساعدني على التحصيل الدراسي الأفضل.	4.29	.96	عالي
٣	٣٢	أعمل دائماً بجد ونشاط حتى أكون في مقدمة زملائي	4.12	.97	عالي
٤	٢٧	أقوم بإنجاز أعمالي مهما كلفني ذلك من وقت	4.02	1.04	عالي
٥	٣٣	عندما أبدأ بإنجاز مهمة صعبة أفضل إنهائها حتى لو على حساب راحتي ووقتي.	3.96	1.14	عالي
٦	٣٤	إذا وجدت العمل الذي أقوم به صعباً ويتطلب جهداً أكبر أزداد إصراري على القيام به	3.95	1.06	عالي
٧	٢٨	أضع نظام دقيق لدراسة المواد الدراسية وأعطي كل مادة حقها في الدراسة	3.88	1.03	عالي
٨	٣٦	أتابع الاكتشافات العلمية الحديثة في العالم.	3.87	1.18	عالي
٩	٢٦	كتبي وكراساتي المدرسية غير منظمة	3.07	1.50	متوسط
١٠	٢٥	لا أستطيع الاستمرار في عمل يحتاج مجهوداً وأيام طويلة	3.03	1.31	متوسط
١١	٣٠	أشعر بالأرق والتعب والملل بعد فترة وجيزة من بداية العمل	2.85	1.28	متوسط
١٢	٣٥	أشعر بالملل والإجهاد أثناء المذاكرة	2.75	1.38	متوسط
		بذل الوقت والجهد ككل	3.68		متوسط

يتضح من الجدول(٩) أن بعد بذل الوقت والجهد ككل كانت بمستوى متوسط حيث بلغ متوسطها الحسابي(٣.٦٨). ويبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢.٧٥-٤.٣٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على "أحاول تنمية طاقاتي وقدراتي حتى أصل إلى هدفي المنشود" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٤)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٥) ونصها "أشعر بالملل والإجهاد أثناء المذاكرة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٥).

السؤال الثالث: هل تختلف درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية باختلاف جنسهم(ذكر، أنثى) ومستوى تحصيلهم الأكاديمي(متدني، متوسط، مرتفع)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية تبعا للجنس ومستوى التحصيل، والجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية تبعا للجنس ومستوى التحصيل

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	2.75	.40	250
	أنثى	2.71	.36	250
المجموع		2.73	.39	500
التحصيل الأكاديمي	متدن	2.67	.36	163
	متوسط	2.75	.41	182
	مرتفع	2.78	.36	155
المجموع		2.74	.38	500

يبين الجدول (١٠) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية بسبب إختلاف فئات متغيري الجنس ومستوى التحصيل، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (١١).

جدول رقم (١١)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس ومستوى التحصيل على درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.704	1	.704	4.909	.027
التحصيل الأكاديمي	1.579	2	.789	5.501	.004
الخطأ	71.176	496	.144		
الكلي	73.034	499			

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف ٤.٩٠٩ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٢٧، وجاءت الفروق لصالح الذكور؛ إذ بلغ متوسط الذكور(٢.٧٥)، في حين بلغ متوسط الإناث(٢.٧١). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر التحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف ٥.٥٠١ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٠٤، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

المقارنات البعدية بطريقة شفية للتحصيل الأكاديمي

	المتوسط الحسابي	متدن	متوسط	مرتفع
متدن	2.67			
متوسط	2.75	.08		
مرتفع	2.78	.12*	.03	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

يتبين من الجدول(١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين المستوى المتدني والمستوى المرتفع، وجاءت الفروق لصالح مستوى التحصيل المرتفع.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة بين درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية ودافعية الإنجاز لديهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين إدراك الطلبة للعدالة المدرسية ودافعية الإنجاز لديهم، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية ودافعية الإنجاز لديهم

		درجة الادراك
اصرار ومثابرة	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.233** .000 500
وجود اهداف محددة واضحة	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.185** .000 500
بذل الوقت والجهد	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.155** .000 500
دافعية الانجاز ككل	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.220** .000 500

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتبين من الجدول (١٣) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين إدراك الطلبة للعدالة المدرسية ودافعية الإنجاز لديهم.

السؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال درجة إدراك الطلبة لمفهوم العدالة المدرسية ؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل الإنحدار الخطي البسيط حيث اعتبر إدراك الطلبة لمفهوم العدالة المدرسية متغيراً مستقلاً، كما اعتبرت دافعية الإنجاز متغيراً تابعاً. ويوضح الجدول (١٤) ذلك.

الجدول (١٤)

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لبيان لأثر درجة إدراك الطلبة لمفهوم العدالة المدرسية على دافعية الإنجاز

المتغير المستقل	Beta .	قيمة ت	دلالة ت الإحصائية	الارتباط R	التباين المفسر	قيمة ف	دلالة ف الإحصائية
درجة إدراك العدالة المدرسية	.220	5.038	.000	.220	.049	25.384	.000

المتغير التابع: دافعية الإنجاز

يتبين من الجدول أعلاه أن التباين المفسر بلغ (٠.٠٤٩) أي أن درجة إدراك العدالة المدرسية فسر ما قيمته ٤.٩% من دافعية الإنجاز، كما تبين وجود أثر دال إحصائيا للإدراك على دافعية الإنجاز.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج:

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالعدالة المدرسية المدركة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم، كما يتضمن التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنَّ مستوى إدراك طلبة الصف العاشر الاساسي للعدالة المدرسية جاء بشكل عام متوسطاً، حيث يرى الطلبة أن المناخ السائد الذي يشعرون فيه بالرضا والمساواة في التعامل داخل البيئة المدرسية متوسط، ويُمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن إدراك الطلبة الداعم للعدالة من قبل المعلمين قد يتأتى من خلال التفاعل الايجابي بين المعلم والطالب، وجعل هذا المجال في المستوى المتوسط.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى زخم المواد الدراسية وعدم وجود الوقت الكافي لدى المعلمين للإنتباه لجميع الطلبه، حيث يركز المعلمون بالدرجة الأولى على إنجاز المادة الدراسية، وبالتالي لا يستطيع المعلم الإهتمام بجميع الطلبة على جميع مستوياتهم كما أن ضيق وقت الحصة الواحده يعيق المعلم من تقديم أي مساعدة إضافية للطلبة الذين يحتاجونها. كما ترى الباحثه أن تحيز المعلمين للطلبة المتفوقين قد يؤثر على نفسية الطلبة الآخرين وتحصيلهم الدراسي مما قد يضعف من محبتهم للمدرسه وللمعلم، وبالتالي سيرون أن المدرسة لا يسودها جو العدالة. كما أن العدالة المدرسية مرتبطة مع سلوك الطلبة والتحصيل الاكاديمي وتعلم الطلبة، وفشل الطلبة، وانحرافهم، ومعدلات الغياب، والدافعية المتدنية (Peng, Peng, and Peng,2009) . فكلما كان

التحصيل الدراسي للطالب أعلى كان إدراكه للعداله المدرسية أعلى. وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (علاونه وأبو غزال، ٢٠١٠) والتي بينت وجود مستوى فوق المتوسط للعدالة المدرسية المدركة لدى طلاب من مستوى الصف الرابع والسابع والتاسع في محافظة اربد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنَّ مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة جاء بشكل عام عاليا. أما أبعاد دافعية الإنجاز فقد جاء بعد "وجود أهداف محددة واضحة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي ، ويليه بعد "الاصرار والمثابرة" بدرجة عالية، بينما جاء "بذل الوقت والجهد" في المرتبة الأخيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطالب الذي لديه دافع عالي للإنجاز لن يتمكن من تحقيق الإنجاز المطلوب ما لم تكن الظروف البيئية المحيطة به مناسبة ومشجعه على ذلك. وتتمثل مظاهر الدافعية إلى الإنجاز في الميل إلى تحقيق النجاح، وتجنب الفشل، وتحمل المسؤولية لحل المشكلات الخاصة والعامة، والميل إلى وضع أهداف معينة وتحقيقها بأفضل طريقة ممكنة، والميل إلى المثابرة والمخاطرة، وتوافر عنصر التحدي في السلوك، وإدراك الزمن والتوجه للمستقبل بتفاؤل، وتقدير الذات والإستقلالية والطموح والتميز بإصدار أحكام مستقلة غير مزاجية، ولا يصل الطالب لهذا المستوى من الدافعية للإنجاز إلا من خلال بيئة عادلة Intharaksa & Choosri,2011).

ففي مجال وجود أهداف محددة واضحة يظهر أن مستوى وجود أهداف محددة واضحة لدى طلبة الصف العاشر جاء مرتفع وفي الرتبة الأولى، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الرغبه في الأداء الجيد وتحقيق النجاح هو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وهو مكون أساسي للنجاح المدرسي، كما أن الطموح والإستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة لحل المشكلات وتفضيل المهمات التي تتطلب بذل جهد تزيد من رغبة الطالب للإنجاز وتحقيق هدف التفوق.

أما في مجال الاصرار والمثابرة يظهر أن مستوى الاصرار والمثابره لدى طلبة الصف العاشر مرتفع وفي الرتبة الثانية، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة في الصف العاشر هم في عمر يكون فيها الاصرار والمثابرة سمة شخصية يشعر معها الطالب بالكفاءة والقدره على مواجهة الظروف المختلفة حيث يستخدم أقصى ما تنتجه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوه من التفوق والتميز، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي لدى الطالب.

أما في مجال بذل الوقت والجهد يظهر أن مستوى بذل الوقت والجهد لدى طلبة الصف العاشر مرتفع وفي الرتبة الثالثة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف العاشر يستطيعون تنظيم ذاتهم وبالتالي فهم يسعون إلى تنمية طاقاتهم وقدراتهم والعمل دائماً بجد ونشاط للوصول إلى أهدافهم وهي التحصيل الدراسي العالي(الفقي، ٢٠١٣). وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (عطية، ٢٠٠٢) والتي اظهرت أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من مستوى درجة الوسيط للمقياس لدى الطلبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية للمدارس الحكومية بمحافظة القاهرة في مصر.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يختلف درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية باختلاف جنسهم(ذكر، أنثى) ومستوى تحصيلهم(متدني، متوسط، مرتفع)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية تبعا للجنس ومستوى التحصيل. فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد جاءت الفروق لصالح الذكور. وترى الباحثه أن الإناث ما زلن يعتقدن بتحيز المدارس لحاجات الذكور أكثر من حاجتهن، رغم كل ما تم تحقيقه في مجال المساواة بين الجنسين. وقد أشارت نتائج

الدراسة الحالية إلى وجود مثل هذه الفروق بين الجنسين، حيث نظر الذكور إلى أن المدارس تمارس العدالة أكثر مما اعتقدت الإناث. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (& Nicholas Good, 1998) والتي اظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالعدالة المدرسة لصالح الإناث لدى طلاب وطالبات المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة جنوبي غرب الولايات المتحدة الأمريكية.

أما فيما يتعلق بمتغير مستوى التحصيل، جاءت الفروق لصالح كل من المستوى المتوسط والمستوى المرتفع. وقد يعزى السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع تكون اتجاهاتهم نحو المدرسة إيجابية وبالتالي فهم يشعرون بالعدالة المدرسية أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المتدني.

كما تلاحظ الباحثة أن الطلبة الذين يعانون من إنخفاضِ مستوى العدالة المدرسية يواجهون صعوبة في التعلم، كما أنهم لا يحصلون على التشجيع الإجتماعي بسبب ضعف إنجازاتهم التعليمية في الصف، ما يؤدي إلى الإحباط وظهور ردود أفعال مختلفة لديهم. وقد يميل بعضهم إلى الإنسحاب ورفض المشاركة مع زملائهم(Willinsky,2002).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة بين درجة إدراك الطلبة للعدالة المدرسية ودافعية الإنجاز لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين إدراك الطلبة للعدالة المدرسية ودافعية الإنجاز لديهم فقد تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين إدراك الطلبة للعدالة المدرسية ودافعية الإنجاز لديهم. وهذه نتيجة طبيعية، فالعدالة المدرسية تمثل عاملاً رئيسياً يؤثر على درجة إنتماءِ الطلبة للمدرسة ورغبتهم بالانجاز، فعندما يكون إدراك الطلبة للعدالة المدرسية مرتفعا فان اتجاهاتهم نحو الدراسة والانجاز بشكل عام تكون إيجابية، لأنهم يدركون أن

جهودهم تكون معززه وسيتم تقديرها، وسيحصلون على النتيجة الايجابية، وبذلك فإن توقعاتهم تكون توقعات مرتفعة. فالعدالة المدرسية تشكل العامل الحقيقي الذي يجب النظر إليه بوصفه يمثل الدافع لدى الطلبة نحو الإبداع وليس فقط الانجاز.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أبوغزال، علاونة، ٢٠١٠) حيث أظهرت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين إدراك الطلبة لممارسة العدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية المدركة لهؤلاء الطلبة، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة زهران (٢٠١١) والتي بينت وجود أثر دال للشعور بالظلم على القدرة على الإنجاز والعلاقات الإجتماعية لدى الأطفال في المجتمع المصري.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال درجة إدراك الطلبة لمفهوم العدالة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج حيث اعتبر إدراك الطلبة لمفهوم العدالة المدرسية متغيراً مستقلاً، كما اعتبر دافعية الإنجاز متغيراً تابعاً. وبيَّنَت النتائج إلى أنَّه أمكن التنبؤ بدافعية الإنجازمن خلال إدراك الطلبة للعدالة المدرسية إذ بلغ التباين المفسر (٠.٠٤٩) أي أن الإدراك فسر ما قيمته ٤.٩% من دافعية الإنجاز، كما تبين وجود اثر دال إحصائيا للإدراك على دافعية الإنجاز، وبلغت قدرة التنبؤ معامل الارتباط R (٢٢%). وترى الباحثة أن هناك سلسلة من التأثيرات المتلاحقة بدءاً من إدراك العدالة التي ترتبط بالاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، والتي بدورها تؤثر في ما يتوقعه الطلبة من المدرسة ومن أنفسهم، مما يحسّن أو يؤثر في الدافعية نحو الإنجاز، والتي تشكل عنصرا مهما في الإصرار والمثابرة الذاتية للإنجاز. إن عدم إحترام الطلبة من قبل المعلم وسخريته منهم، وتكرار معاقبتهم دون مبرر، وتذبذب المعلمين في المعاملة، والتفرقة في المعاملة بين الطلبة تؤدي إلى إنخفاض مستوى الدافعية وتدني الرغبة في الإنجاز والإندماج مع الجماعة داخل الغرفة الصفية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فإنه يمكن تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات الآتية:

١. عقد دورات تدريبية للمعلمين ومديري المدارس حول موضوع العدالة المدرسية لما لهذا الموضوع من آثار حاسمة في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة والمواد الدراسية بشكل عام.

٢. تشجيع الطلبة على التعاون مع المدرسة بتطبيق البرامج التي تسهم في وجود بيئة تنبذ العنف والانحراف لدى الطلبه، وتعمل على إقامة علاقات إيجابية مع جميع أطراف العملية التربوية من الطلبة والمعلمين والمدراء وأولياء الامور.

٣. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث العلاقة بين العدالة المدرسية ومتغيرات أخرى كالدافعية الذاتية، والإبداع وغيرها.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

الأغبري، عبدالصمد، **الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، ٢٠٠٠، : دار النهضة العربية للطباعه والنشر، بيروت

بدوي، حنان وعبدالجليل، بدر "العوامل المؤثرة على دافعية الانجاز للتحصيل الدراسي دراسةمطبقة على طالبات جامعة عفت بجدة " **مجلة الطفولة والتربية**، ٩ (٢٠١٢).

بقيعي، نافز، **أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٤، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

جبران،علي، "القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الايجابية لثقافة الانجاز التربوي" **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١٤٣،(٢٠٠٩).

الحارثي، سهى، **الخجل وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكه المكرمة والطائف**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٣، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

حجي، احمد، **إدارة بيئة التعليم والتعلم :النظرية والممارسة داخل الفصل و المدرسة**، ط٢، ٢٠٠١، : دار الفكر العربي،القاهرة.

الحجي،أسامه، **تنمية دافع الانجاز : دراسة تجريبية على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، ١٩٩٦، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حسن، علي، **سيكولوجية الانجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الانجازية**، ١٩٩٧، : مكتبة النهضة المصرية،القاهرة.

الخطيب، رداح والفرح، أحمد، **الادارة والاشراف التربوي اتجاهات حديثة** ،١٩٩٨، : دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن.

خليفة، عبد اللطيف، **الدافعية للإنجاز**،٢٠٠٠، : دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة .

الدليم، فهد، **مدخل الى نظريات الشخصية**، ١٩٩٩، : دار الحارثي، الطائف.

ذهبية، محمد، **العقاب الجسدي والمعنوي المدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوكيات العدوانية لدى التلميذ المتمدرس في مستوى التعليم والمتوسط ومستوى التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، ٢٠١١، الجزائر، الجزائر.

رابيعه، نسرين، **فاعلية برنامج الكورت في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السابع الاساسي**، رسالة ماجستير، ٢٠١١، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الاردن.

الرفوع، محمد والسفاسفه، ماهر الدرابيع"اثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصبل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الاساسية بالاردن" **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٥،(٢٠٠٤).

الزعبي، أحمد، ***الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية***،٢٠٠٢، : دار زهران، عمان.

الزغول، عماد، **مقدمة في علم النفس**، ٢٠٠٥، : دار يزيد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

زهران، سماح"أثر الشعور بالظلم والإضطهاد في القدرة على الإنجاز لدى مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال والراشدين" **دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)**، ٥، (٢٠١١).

الزيات، فتحي، ***سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي***،*١٩٩٦، :*دار النشر للجامعات، القاهرة.

زياد، محمود، **العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٤، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

زيتون، حسن وزيتون، كمال، **تصنيف الأهداف المدرسية**، ١٩٩٥، : دار المعارف، القاهرة .

سواقد، ساري، بناء وتقنين قياس الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعات الأردنية. **مؤتة للبحوث والدراسات جامعة مؤتة، ٢٥، (٢٠١٠).**

السيد، فؤاد البهي وعبدالرحمن، سعد، ***علم النفس الإجتماعي***، ١٩٩٩، : دار الفكر العربي، القاهرة.

العبيدي، محمد، **سايكولوجية الادارة التعليمية**،٢٠٠٤، :مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان.

العرابي، حكمت"علاقة التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيه ببعض المتغيرات الاسرية"**مجلة جامعة الملك سعود**،٧، (١٩٨٠).

عطوي، جودت عزت، **الادارة التعليمية والاشراف التربوي اصولها وتطبيقاتها**، ٢٠٠١، :الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان.

عطية، عمر الفاروق. **دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٢ ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

العضايلة، عدنان وغريب، أيمن"المناخ الجامعي وعلاقتة بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية" **الثقافة والتنمية**، ٣٧، ٧٧-٣٩(٢٠١٠).

علاونة، معاوية وأبو غزال، شفيق" العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدرسة الاساسية في محافظة إربد: دراسة تطورية "**مجلة جامعة دمشق**، ٢٦، (٢٠١٠).

العلوان، أحمد فلاح، **علم النفس التربوي تطوير المتعلمين**، ٢٠٠٩، : دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

العنزي، عبدالله، **الدافع للانجاز الدراسي وعلاقته بالمستوى الدراسي ومركز الضبط وضغط الاقران لدى طلبة كلية المعلمين في منطقتي الجوف وعرعر**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٣، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الفقي، آمال" التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة"**دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية** ،٣٨، (٢٠١٣).

قطامي، يوسف و قطامي، نايفة، **سيكولوجية التعلم الصفي**،٢٠٠٠، : دار الشروق للنشروالتوزيع، عمان ،الاردن.

قطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن، **علم النفس العام**،٢٠٠٢، : دار الفكر، عمان، الاردن.

كوافحة، تيسير مفلح، **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية**، ط٤ ،٢٠٠٤، : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الاردن .

محضر، حسين، **الجديد في الادارة المدرسية** ، ١٩٨٥، : دار الشروق للنشر والطباعة، جدة.

محمود، ابراهيم، **التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته**، ١٩٨٧، : مؤسسة المعارف القاهرة زاريطة، مصر.

مصطفى، عبدالجواد، **اصول التربية الاسلامية**، ١٩٩٥، : دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

مصطفى، صلاح عبدالحميد، **الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر**، ٢٠٠٢، : دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

منسي، حسن، **ادارة الصفوف**،٢٠٠٠، : دار الكندي للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.

منير، محمد، **التربية الاسلامية اصولها وتطورها في البلاد العربية**، ١٩٩٣، : عالم الكتب، القاهرة.

نشوان، يعقوب حسن، **الإدارة والإشراف التربوي.** ط (٣)، ١٩٩٢، :دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان.

المراجع الاجنبية:

Baker, B. Sciarra ,D. and Farrie ,D. "Is School Funding Fair A National Report Card", Education Law Center (2012). Newark, N.J. http://www.edlawcenter.org.

Barry,B. Theories Of Justice. 1989, London: Harvester-Wheatsheaf.

Brunori, P . Peragine ,V.and Serlenga ,L ."Fairness in education:The Italian university before and after the reform" ECINEQ,wp175(2010).

Choosri, C. Intharaksa ,U. Relationship between Motivation and Student English Learning Achievement": A study of the Second – year vocational certificate level Hatyai Technical College Students.Proceedings of the International Conference on Humanities and Social SciencesVDI 2011, Vol(3).

Faranda, w. and clark, I."Student observations of outstanding teachers"implication for marketing, (2004).

Field, S. Kuczera ,M.and Pont, B."No More Failures: Ten Steps to Equity in Education" OECD,24,155(2007).

Gorard, S."Experiencing fairness at school:an international study"International Journal of Education Research, 53,127-137 (2012).

Gorham,J.and Christophel,D ."Student’s perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes" communication quarterly,40, (1992).

Gregory, A. and Ripski,M."unfair, unsafe, andunwelcom: do High School Students Pwrceptions of Unfairness, hostility, and Victimization in School Predict Engagment and Achivement?"Journal of School Violence,8,355-375(2009).

Hantzopoulos,M. "The Fairness Committee: Restorative Justice in a Small Urban Puplic High School.http:// www.tpronline.org

Haynes,N. Emmons,C. and Ben-avie,M. "School climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement"Journal of Psycology and Educational Consuitation,8(3),321-329 (1997) .

Hoffman,L,Hutchinson,C.and Reiss,E. "improving school climate:Reducing reliance on rewards and punishment"International journal of whole schooling ,5(1), (2009).

Howard,E. Howell,B.and Brainard,E.handbook for conducting school climate improvement projects.Bloomington. phi delta kappa educational foundation .ASIN:0873677978(1987).

Lehr, C ."Positive School Climate: Information for Educators" National Association of School Psychologists, 4340 East West Highway, Suite 402, Bethesda, MD 20814—(301) 657-0270, (2004).

Leu, E." Developing a Positive Environment for Teacher Quality ", U.S. Agency for International Development Cooperative Agreement No. GDG-A-00-03-00006-00,(2004).

Mcclelland D. Atkinson , J . Clark , R.,Lowcll , E. the achicvement motive .1976, New York : Appletion -Century – Ctofts .

McGrath, P." The Effects of Student Discipline on School Climate in a School Using Positive Behavior Interventions and Supports" Journal of School Violence, 6(2), 93-115(2011).

Nicholas,S.and Good,T. "Students Perceptions of Fairness in School Setting:Agender analysis"Teacher Collage Record.100.(2),369-402.(1998).

Olson,C." spring schools: studies in education"American Education Research, 8,(2011)

Peng, W. Peng, X. and Peng, K. "The Paradox of Educational Fairness in China" Annals of Economics and Finance, 10-1, 199–213 , (2009).

Peterson,R.and Skiba,R." Creating School Climates that Prevent School Violence ". **Social Studies**, 92(4),(2001).

Petri,H. and Gorvern,J. "Motivation: Gender differences in Students Descriptors theory" Reserch and applications Thomson-wardsworth: Australia(2004).

Willininsky,Jo."Democrasy and education: the missing link may be ours" Harvard educational review,72, 3, (2002.)

ملحق رقم (١)

أسماء لجنة تحكيم مقياس العدالة المدرسية

اسم المحكم	التخصص
أ.د يزيد السورطي	إدارة تربوية
د . أيمن العمري	إدارة تربوية
د. معتصم العكور	قياس واحصاء
د. احمد محاسنة	علم نفس تربوي
د . زهير الزعبي	أصول تربية
د . يحيى نصار	قياس واحصاء
د.رنده محاسنه	علم نفس تربوي
د. ايوب الروسان	علم نفس تربوي

ملحق رقم (٢)

مقياس العدالة المدرسية

أخي الطالب /أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف معرفة مدى إدراكك للعدالة المدرسية وعلاقتها بدافعية الانجاز .ولمعرفة مدى إدراكك للعدالة المدرسية ،قامت الباحثة بتصميم مقياس يتكون من مجموعة من العبارات والتي تعبر عن أنشطة وأراء معينة وتتصل بسلوك الفرد أو تصرفاته ووجهات نظره للمدرسة . وهذه العبارات ليست فيها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، وإنما هي مجرد وجهة نظر تعبر عن مدى ادراكك للعدالة المدرسية، وأن تكون متأكداً من أن استجابتك على كل عبارة لتعبر بحقيقة وصدق عن وجهة نظرك .

اقرأ كل عبارة جيداً وبسرعة بقدر الإمكان وسجل رأيك الشخصي في كل عبارة ، وذلك على ورقة تسجيل الإجابة المصاحبة لهذا المقياس حيث يوجد عليها أرقاماً خاصة بكل عبارات المقياس بحيث :

- تضع علامة (x) تحت خانة " أوافق بشدة " إذا وجدت أن المعنى المتضمن في العبارة ينطبق عليك إلى درجة كبيرة أو توافق عليه تماماً .
- تضع علامة (x) تحت خانة " أوافق " إذا وجدت أن المعنى المتضمن في العبارة ينطبق عليك في كثير من الأحيان وتوافق عليه بصفة عامة .
- تضع علامة (x) تحت خانة " لا أوافق" إذا وجدت أن المعنى المتضمن في العبارة لا ينطبق عليك في كثير من الاحيان أو لا توافق عليه بصفة عامة .
- تضع علامة (x) تحت خانة " لا أوافق بشدة " إذا وجدت أن المعنى المتضمن في العبارة لا ينطبق عليك إطلاقا أو لا توافق عليه تماما.

الجنس : ذكر( ) انثى( )

المعدل العام في العام السابق: ( )

الرقم	الفقرات	أوافق بشده	أوافق	لا اوافق	لا اوافق بشدة
١.	يهتم المعلمون بتعليم الطلبة على اختلاف مستوياتهم.				
٢.	يتعامل المعلمون بعدالة مع جميع الطلبة.				
٣.	ينفذ المعلمون القوانين المدرسية دون تحيز.				
٤.	يعطي المعلمون الفرص نفسها لكل طالب في غرفة الصف.				
٥.	يتعامل المعلمون مع كل الطلبة بالطريقة ذاتها مهما تفاوتت قدراتهم.				
٦.	يقدم المعلمون مساعدة اضافية للطلبة الذين يحتاجونها.				
٧.	يعامل المعلمون الطلبة ذوي الآداء الاكاديمي الجيد بشكل افضل من بقية الطلبة				
٨.	يعاقب بعض الطلبة اكثر من غيرهم على قيامهم بنفس المخالفة.				
٩.	يعامل المعلمون جميع الطلبة بنفس القدر من الاحترام.				
١٠.	يخاطب المعلم جميع الطلبة عند حدوث خلل ما يتعلق بالصف.				
١١.	يتخذ المعلم القرارات المتعلقة بالطلبة دون مشاورتهم .				
١٢.	يقوم بعض الطلبة بالاستقواء على طلبة آخرين في المدرسة.				
١٣.	يتعرض بعض الطلبة للسرقة اثناء تواجدهم في المدرسة.				
١٤.	يقوم المعلم بتوزيع الواجبات على الطلبة بشكل متساو وعادل.				
١٥.	يساوي المعلم في تشجيع نجاحات كل الطلبة.				
١٦.	يتم تقييم آداء الطلبة بموضوعيه ونزاهة				
١٧.	يجمع المدير المعلومات عن الطلبة قبل إصدار احكام ادارية بحقهم.				
١٨.	تسود اجواء الالفة والتعاون بين الطلبة في المدرسة.				

١٩.	تعكس علاماتي الجهود التي أبذلها.				
٢٠.	يتعامل المعلم مع الطلبة بطريقة متحيزة				

ملحق رقم (٣)

مقياس الدافعية للإنجاز

أخي الطالب /أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف معرفة مدى إدراكك للعدالة المدرسية وعلاقتها بدافعية الانجاز .ولمعرفة حاجتك أو رغبتك بالانجاز ،قامت الباحثة بإرفاق مقياس يتكون من مجموعة من العبارات والتي تعبر عن أنشطة وأراء معينة وتتصل بسلوك الفرد أو تصرفاته ووجهات نظره للمدرسة . وهذه العبارات ليست فيها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هي مجرد وجهة نظر تعبر عن دافعيتك، وأن تكون متأكداً من أن استجابتك على كل عبارة لتعبر بحقيقة وصدق عن وجهة نظرك .

اقرأ كل عبارة جيداً وبسرعة بقدر الإمكان وسجل رأيك الشخصي في كل عبارة ، وذلك على ورقة تسجيل الإجابة المصاحبة لهذا المقياس حيث يوجد عليها أرقاماً خاصة بكل عبارات المقياس بحيث :

- تضع علامة (x) تحت خانة " موافق بشدة " إذا وجدت أن المعنى المتضمن في العبارة ينطبق عليك إلى درجة كبيرة أو توافق عليه تماماً .
- تضع علامة (x) تحت خانة " موافق " إذا وجدت أن المعنى المتضمن في العبارة ينطبق عليك في كثير من الأحيان وتوافق عليه بصفة عامة .
- تضع علامة (x) تحت خانة " معارض بشدة " إذا وجدت أن المعنى المتضمن في العبارة لا ينطبق عليك إطلاقاً أو لا توافق عليه تماماً .
- تضع علامة (x) تحت خانة " معارض " إذا وجدت أن المعنى المتضمن في العبارة لا ينطبق عليك في كثير من الأحيان أو لا توافق عليه بصفة عامة .
- تضع علامة (x) تحت خانة " محايد " إذا وجدت أن المعنى المتضمن في العبارة لا توافق عليه ولا تعارضه .

- الجنس : ذكر( ) انثى ( )
- المعدل العام في العام السابق: ( )

الرقم	البند	الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	البعد الأول : (إصرار ومثابرة)					
١	عندما أبدأ في مهمة أحرص على إكمالها .					
٢	أحرص على إنجاز المهام بإتقان .					
٣	إذا كُلفت بمهمة فإنّي أنجزها بسرعة .					
٤	أحرص على انجاز واجباتي في الموعد المحدد.					
٥	أتميز بقوة الإرادة .					
٦	لا أستطيع الاعتماد على نفسي في إنجاز المهمات الصعبة.					
٧	عندما أحصل على درجة منخفضة فإن ذلك يدفعني إلى بذل مزيدٍ من الجهد .					
٨	عندما أجد صعوبة في حل واجب ما فإني أتركه .					
٩	لا أيأس بسهولة .					
١٠	أبذل جهدي في التغلب على الصعوبات الأسرية التي تعترض نجاحي .					
١١	عندما أجد نقطة غامضة في درس ما فإني أحاول الاستعانة بمراجع خارجية لمعرفتها .					
١٢	أبذل كل جهدي استعداداً للامتحانات .					
	البعد الثاني : (وجود أهداف محددة واضحة)					
١٣	لديّ العديد من الطموحات المستقبلية .					
١٤	أشعر بأنني أعيش في الحياة بلا هدف .					
١٥	أحرص على وضع خطة لمستقبلي وأسعى لتحقيقها.					
١٦	أشعر بالسعادة عندما يكون لي هدف أسعى لتحقيقه .					
١٧	أضع جدولاً للدراسة قبل الامتحانات وألتزم به .					
١٨	أسعى للتفوق في دراستي .					
١٩	أسعى دائماً أن يكون عملي متميزاً ودقيقاً .					
٢٠	أهتم بتحقيق الأهداف قريبة المدى لأنها ستوصلني إلى تحقيق أهداف بعيدة المدى .					
٢١	أضع لنفسي نموذج ناجح لأقتدي بهِ .					

٢٢	إذا طلب مني أكثر من مهمة في آن واحد أرتب المهام حسب أهميتها حتى أستطيع إنجازها .					
٢٣	أتمنى أن يكون لي مكانة مرموقة في المجتمع .					
٢٤	نادراً ما أخطط لمستقبلي .					
	البعد **الثالث : (بذل الوقت والجهد)**					
٢٥	لا أستطيع الاستمرار في عمل يحتاج مجهوداً وأيام طويلة .					
٢٦	كتبي وكراساتي المدرسية غير منظمة .					
٢٧	أقوم بإنجاز أعمالي مهما كلفني ذلك من وقت .					
٢٨	أضع نظام دقيق لدراسة المواد الدراسية وأعطي كل مادة حقها في الدراسة .					
٢٩	أؤمن بأن الترتيب والإتقان في المذاكرة يساعدني على التحصيل الدراسي الأفضل .					
٣٠	أشعر بالأرق والتعب والملل بعد فترة وجيزة من بداية العمل.					
٣١	أحاول تنمية طاقاتي وقدراتي حتى أصل إلى هدفي المنشود .					
٣٢	أعمل دائماً بجد ونشاط حتى أكون في مقدمة زملائي .					
٣٣	عندما أبدأ بإنجاز مهمة صعبة أفضل إنهائها حتى لو على حساب راحتي ووقتي .					
٣٤	إذا وجدت العمل الذي أقوم به صعباً ويتطلب جهداً أكبر أزداد إصراري على القيام به .					
٣٥	أشعر بالملل والإجهاد أثناء المذاكرة .					
٣٦	أتابع الاكتشافات العلمية الحديثة في العالم .					

Abstract

Percieved School Fairness among High School Students in AL-Zarqa and its Relation to their Achievement Motivation

By

Rahmeh Abedelhafez Ahmad Ahmad

Supervisor

Dr. Ahmed Falah Al-Alwan

Associate professor

The study aimed to identify the degree of students' perception of school fairness and its relationship to the achievement motivation among the students of tenth grade in the Directorate of Education at AL-Zarqa for the year 2013/2014.The study sample consisted of 500 students, 250 males and 250 females, it was chosen in a way that meets the criteria of a random stratified cluster sampling.

To achieve the purpose of the study, the achievement motivation scale which was developed by (Rabai'ah, 2011) was used, and the school fairness scale which was developed by the researcher herself. The data analysis included the calculation of the frequencies, percentages, means, standard deviations, analysis of variance and Pearson correlation coefficient.

The study results showed that there is a moderate level of the students' perception of the school fairness, with a high level of achievement motivation. There are statistically significant differences in the level of students' perception of school fairness due to the impact of gender being better among the male students. Also there is a statistically significant positive correlation between the students' perception of school fairness and their achievement motivation as well as their level of achievement.The results also show that we can predict the achievement motivation by the degree of perception of school fairness.

The most important recommendations of the study to increase the motivational achievement of school students is to hold training courses for teachers and school administrators on the topic of school fairness and its critical effects and trends on students.